

BRIGITTE OBRIST
ORNELLA FERRO
MARLÈNE SAXER

LEBENSWELT OBERSTUFE WETZIKON -
EINE ERHEBUNG BEI SCHÜLERINNEN UND LEHRERINNEN'

INTERNETVERSION FÜR WWW.SCHULSOZIALARBEIT.CH

DIPLOMARBEIT
AN DER HOCHSCHULE FÜR SOZIALE ARBEIT ZÜRICH
LEHRGANG TEILZEITAUSBILDUNG (TSA)/KURS TAT 5
JUNI 2000

VORWORT

"Braucht es in Wetzikon Schulsozialarbeit und ein Initialisierungsprojekt dazu?"

Mit dieser Frage gelangte ich im Frühsommer 1998 zur rechten Zeit an die richtige Person – eine unterdessen ehemalige Schulpflegerin der Oberstufe Wetzikon, die selbst schon das Thema der Schulsozialarbeit in die Pflege eingebracht hatte. Damit begann die Zeit der Projektvorbereitung und der Überzeugungsarbeit in den Behörden. Nicht alle hatten auf ein solches Projekt gewartet. Im Gegenteil, es gab auch entschieden ablehnende Stimmen. Trotzdem gelang es uns, das Projekt 99 in der Oberstufenschulpflege und in der Jugendkommission der Gemeinde Wetzikon zu verankern – allerdings mit einem abgeänderten Auftrag: Das Hauptgewicht wurde von der Handlungsstrategie der schulischen Sozialen Arbeit weggenommen und auf die Analyse der bestehenden Situation gelegt. Die Projektzeit war höchst spannend und auch reich an Arbeit. Mit der entstandenen Ist-Erhebung im Projekt 99 wurde die Basis zu dieser Arbeit gelegt.

Allen voran möchte ich den SchülerInnen und LehrerInnen von Wetzikon danken; indem sie gewissenhaft Fragebogen ausgefüllt haben, ist eine Erhebung in der nun vorliegenden Form erst möglich geworden. Im Speziellen danke ich den Hauswarten Wahrbichler, Furrer und Zvekan, dass sie mich mit meinem Büro-Camper auf den Pausenplätzen aufgenommen haben. Der Fachhochschule für Soziale Arbeit Zürich gilt mein Dank, da sie oft ausserordentliche Aufwendungen auf sich genommen hat, um das etwas ungewöhnliche Praktikum zu unterstützen. Die Ist-Analyse wäre nicht gelungen ohne die tatkräftige Unterstützung durch Heinrich Bösch (FHSSAZ, Abt. VSA), der mir sowohl bei der Ausarbeitung der Fragebogen als auch bei deren Auswertung mit hohem Engagement zur Seite gestanden ist. Walter Basler (FHSSAZ, Abt. TSA) ist mir während allen Phasen des Projektes beigestanden und hat Unmögliches möglich gemacht, indem er mir beispielsweise zusätzliche Projektberatungsstunden verschaffte. Ein besonderer Dank geht an meinen Partner und meine Söhne. Die Belastung der Familie während der Projektzeit und der Diplomarbeit war erheblich.

Wetzikon, im April 2000 / Brigitte Obrist

Das Thema hat mich in zweierlei Hinsicht interessiert. Einerseits als Mutter eines Oberstufenschülers, die fast täglich mit seinen Freuden und Sorgen, welche die Schule – LehrerInnen und SchulkollegInnen – ihm bereiten, konfrontiert ist.

Andererseits machte ich in meinem Praktikum bei der Suchtprävention neue Erfahrungen im Bereich Schule. Dort hatte ich die Möglichkeit, in einem Oberstufenschulhaus, in dem SchülerInnen und Lehrerschaft mit verschiedenen Problemen konfrontiert waren, am Projekt *Schulhauskultur* mitzuarbeiten. In dieser Zeit gelang es, einen Dialog zwischen LehrerInnen und SchülerInnen einzuleiten. Es wurde über Themen wie Wohlbefinden, Umgang-miteinander, Ernst-genommen-Werden, Verantwortung-Übergeben und Verantwortung-Übernehmen diskutiert.

Aufgrund dieser Schulerfahrungen aus der Sicht als Mutter und als schulexterne Beraterin bin ich höchst motiviert in die Diplomarbeit eingestiegen. Das Verfassen der Arbeit gab mir letztlich einen theoretischen Rahmen zur Verarbeitung dieser Erfahrungen.

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen bedanken, die uns während dieser intensiven und auch stressigen Zeit begleitet haben. Insbesondere möchte ich mich bei meinem Partner und meinem Sohn für ihre Geduld und Unterstützung bedanken.

Uster, im April 2000 / Ornella Ferro

Hin und wieder kommt es vor, dass ich mir überlege, wie ich denn vorgehen würde, wenn ich von meinen Vorgesetzten den Auftrag erhielte, Interessen von Jugendlichen abzuklären. In diesem Zusammenhang interessiert Politiker häufig ja nur das, was sichtbar ist. Nämlich herumlungernde Kinder, besprayte Wände und junge Erwachsene, die nach dem 10. Schuljahr keine Lehrstelle gefunden haben, sich im Arbeitsmarkt nicht zurechtfinden und so im Gemeindesozialamt landen. All das kostet Geld und ist unbequem.

Die Sorgen und Nöte der Jugendlichen werden oft nur aus der Sicht der Erwachsenen dargestellt. Das Projekt 99, mit den Fragen an die SchülerInnen bot mir Gelegenheit, den Blickwinkel der Jugendlichen kennen zu lernen.

Ich möchte mich bei meinen beiden Kolleginnen bedanken. Ohne ihre Unterstützung wäre eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema für mich undenkbar gewesen.

Männedorf, im April 2000 / Marlène Saxer

Unser gemeinsamer Dank geht an Heinrich Zwicky für seine Begleitung der Diplomarbeit.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung.....	8
1.1	Struktur der Arbeit.....	11
I	THEORETISCHER TEIL	
2	Einleitung zur Theorie.....	11
2.1	Theoretische Aspekte der Lebenswelten.....	12
2.2	Unser Verständnis des Begriffes 'Lebenswelt'	13
3	Jugendliche – Woher sie kommen, wohin sie gehen.....	15
3.1	Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz.....	15
3.1.1	Körperliche Entwicklung und sexuelle Identität	15
3.1.2	Ablösung von den Eltern – Bindung an die Gleichaltrigengruppe	15
3.1.3	Berufswahl	16
3.2	Individualisierung kontra Sozialstruktur	17
3.3	Soziale Herkunft – Wegweiser für die Zukunft.....	17
3.3.1	Die Bildungserfahrung der Eltern als Faktor für den Schulerfolg der Kinder.....	17
3.3.2	Primärsozialisation als Faktor für den Schulerfolg.....	18
3.3.3	MigrantInnenfamilien.....	18
3.4	Spannungsfeld Elternhaus – Schule	18
4	Schule.....	21
4.1	Die Volksschulreform	21
4.1.1	Die Neugliederung der Oberstufe im Kanton Zürich.....	21
4.1.2	Projekt Teilautonome Volksschule (TaV).....	22
4.1.3	Die Einstellung des Lehrpersonals zu den Reformen.....	23
4.2	Bildung und Schulstoff	23
4.2.1	Bildung und Schulstoff – aus Sicht der Jugendlichen.....	24
4.3	Schule und Wohlbefinden – aus Sicht der Jugendlichen	24
4.4	Problembereiche an der Schule – Aus Sicht der Jugendlichen	25
4.4.1	Stress	25
4.4.2	Suchtmittelkonsum	25
4.4.3	Gewalt an Schulen.....	26
4.4.4	Problemwahrnehmung des Lehrkörpers	26
4.5	Spannungsfelder an der Schule	27
5	Helferinstanzen Jugendlicher für die Problemlösung	27
5.1	Informelle Helfersysteme Jugendlicher.....	27
5.2	Professionelle Helfersysteme – Die Jugendhilfe.....	28
5.2.1	Jugendarbeit	28
5.2.2	Jugendberatung.....	28
5.3	Schule und Jugendhilfe.....	29
5.3.1	Strukturelle Überlegungen	30
5.3.2	Inhaltliche Überlegungen.....	31
5.4	Spannungsfeld zwischen Schule und Jugendhilfe	32
6	Grundthesen	33

II AUSGANGSLAGE

7	Ausgangslage – Wetzikon Aktuell.....	34
7.1	Die politische Gemeinde.....	34
7.1.1	Demografische Daten.....	34
7.2	Jugendpolitik in Wetzikon.....	35
7.2.1	Die Jugendkommission.....	35
7.2.2	Freizeitangebote für Jugendliche.....	36
7.2.3	Angebote der Jugendarbeit.....	37
7.2.4	Institutionen der Jugendberatung.....	37
7.2.5	Beurteilung der Beratungsangebote für Jugendliche.....	38
7.3	Schulen in Wetzikon.....	38
8	Die Oberstufe Wetzikon.....	39
8.1	Die Oberstufenschulpflege.....	39
8.1.1	Aufgaben der Schulpflege.....	39
8.1.2	Engagement im ausserschulischen Bereich.....	39
8.2	Der Schulpsychologische Beratungsdienst.....	40
8.3	Die Schulzentren der Oberstufe.....	40
9	Das Projekt 99.....	41
9.1	Zielgruppe.....	41
9.2	Projektauftrag.....	41
9.3	Strukturen.....	42

III EMPIRISCHER TEIL

10	Einleitung zum Empirischen Teil.....	45
10.1	Die Erhebung bei den SchülerInnen.....	45
10.1.1	Wie wurde erhoben.....	45
10.1.2	Was wurde erhoben.....	46
10.1.3	Rücklaufquote.....	46
10.2	Die Erhebung bei den LehrerInnen.....	46
10.2.1	Wie und was wurde erhoben.....	46
10.2.2	Rücklaufquote.....	47
10.3	Die Erhebung in den Institutionen der Jugendhilfe.....	47
10.4	Auswertung der Daten.....	47
10.5	Eine kurze Reflexion zur Datenerhebung und –auswertung.....	47
10.6	Zur Lesart der folgenden Auswertung.....	48
11	Die soziale Herkunft der SchülerInnen.....	49
11.1	Hypothesen zur sozialen Herkunft.....	50
11.2	Verteilung der SchülerInnen auf die Schulstufen nach Nationalität.....	51
11.2.1	Verteilung auf die Schulstufen nach Nationalität und Geschlecht.....	52
11.3	Bildung der Eltern im Vergleich zur Schulstufe der SchülerInnen.....	52
11.4	Berufsposition der Eltern / Schulstufe der SchülerInnen.....	53
11.5	Überprüfung der Hypothesen.....	55
11.6	Erste Folgerungen – Auswertungsmuster.....	55
11.7	Hypothese – Nähe und Distanz der Eltern zur Schule.....	56
11.8	Überprüfung der Hypothese.....	56

12 Individuelle Probleme von SchülerInnen	58
12.1 Hypothesen – Probleme zu Hause, Suchtmittelkonsum, Essstörungen	58
12.1.1 Suchtmittelkonsum	58
12.1.2 Essstörungen	58
12.1.3 Probleme zu Hause	58
12.1.4 Überprüfung Hypothesen Suchtmittelkonsum/Esstörungen/Problemen	60
12.2 Hypothesen zu Aggression, Vandalismus, Depression und Nervosität	59
12.2.1 Aggression.....	59
12.2.2 Depression.....	62
12.2.3 Nervosität	62
12.2.4 Überprüfung der Hypothesen zu Aggression, Depression und Nervosität	62
12.3 Hypothesen zu Leistung/Lernen, zur Lehrperson und Lehrstelle	63
12.3.1 Überprüfung der Hypothesen Leistung/Lernen, Lehrperson und Lehrstelle	64
12.4 Einschätzungen der Jugendhilfe zu allen vorgängigen Problembereichen	64
12.5 Folgerungen zu allen individuellen Problembereichen.....	64
12.5.1 Suchtverhalten	65
12.5.2 Aggression/Depression.....	65
12.5.3 Leistung, Lernen/Lehrperson/Lehrstelle.....	65
12.5.4 Lehrer und Lehrerinnen	66
13 Wohlbefinden der SchülerInnen in der Schule.....	66
13.1 Hypothesen zum Wohlbefinden der SchülerInnen und zum Klassenklima	66
13.1.1 Überprüfung der Hypothesen zum Wohlbefinden und Klassenklima	67
13.2 Hypothesen zum Lernklima und den Interventionen des Lehrkörpers	66
13.2.1 Störende und beeinträchtigte SchülerInnen.....	69
13.2.2 Interventionen wegen Störungen des Lernklimas.....	70
13.2.3 Überprüfung der Hypothesen zum Lernklima und zu den Interventionen	71
13.3 Folgerungen zu individuellem Wohlbefinden, Klassen- und Lernklima	71
14 Gewalt an der Schule	72
14.1 Hypothesen zu den verschiedenen Gewaltformen	73
14.1.1 Subtile Gewaltformen.....	73
14.1.2 Sachbeschädigungen	74
14.1.3 Sexuelle Belästigungen	75
14.1.4 Tätliche Gewalt.....	76
14.1.5 Wo kommen obige Sachverhalte am ehesten vor?	76
14.2 Überprüfung der Hypothesen zu allen Gewaltformen.....	77
14.3 Folgerungen zum Thema Gewalt.....	78
15 Informelle und formelle Helfersysteme für SchülerInnen	79
15.1 Hypothesen zum informellen Helfersystem der Jugendlichen	79
15.1.1 Überprüfung der Hypothesen zum informellen Helfersystem.....	80
15.2 Hypothesen zu den formellen Beratungsangeboten	81
15.2.1 "Weisst du, dass es die folgenden Beratungsangebote in Wetzikon gibt?"	81
15.2.2 "Hattest du mit den folgenden Einrichtungen schon einmal zu tun?"	82
15.2.3 "Denkst du, dass du dir an diesen Orten Beratung holen würdest?".....	82
15.2.4 Überprüfung der Hypothesen zu den formellen Helfersystemen	83
15.3 Folgerungen – Informelle und Formelle Helfersysteme	84

16 Schule und Jugendhilfe	84
16.1 Hypothesen	84
16.1.2 "Wie oft haben Sie die folgenden Institutionen kontaktiert?"	85
16.1.3 Überprüfung der Hypothesen	86
16.2 Folgerungen	86
17 Belastungssituationen von LehrerInnen	87
17.1 Hypothese	87
17.1.1 Überprüfung der Hypothese	88
17.2 Folgerungen	88
18 Abklärung des Bedarfs nach Entlastungsangeboten	89
18.1 Hypothese Bedarfsabklärung	89
18.1.1 Überprüfung der Hypothese	90
18.2 Mögliche Aufgabengebiete der Schulsozialarbeit	91
18.3 Folgerungen	92
19 Zusammenfassende Diskussion der Grundthesen	93
IV PRAKTISCHER TEIL	
20 Handlungsvorschläge für die Zukunft	97
20.1 Soziale Arbeit	97
20.1.1 Definition von sozialen Problemen.....	97
20.2 Soziale Arbeit und Schule	98
20.3 Soziale Arbeit und Jugendhilfe	99
20.4 Jugend- und Schulsozialarbeit als Teil kommunaler Jugendpolitik	100
20.4.1 Weitere Beispiele für Prävention auf strat. und operationaler Ebene	101
20.5 Schulsozialarbeit	101
20.5.1 Voraussetzungen für das Gelingen von Schulsozialarbeit.....	102
20.5.2 Aufgabengebiete und Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit	103
20.5.3 Beurteilung der Schulsozialarbeit	104
20.6 Weitere Handlungsmöglichkeiten	104
20.6.1 Vernetzung des Lehrkörpers und der Schulpflege mit der Jugendhilfe.....	104
20.6.2 Das BeratungslehrerInnen-Modell	105
20.6.3 Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen / Projekt Schulteam	105
20.6.4 Supervision	106
20.6.5 Zusammenfassende Beurteilung der Vorschläge	107
20.7 Empfehlung an die Gemeinde Wetzikon.....	110
20.7.1 Finanzielle Überlegungen	110
20.7.2 Strukturelle Überlegungen	111
20.7.3 Generelle Überlegungen.....	111
21 Schlusswort, Ausblick und Reflexion	113
Wie geht es nun weiter in der Gemeinde Wetzikon?	113
Reflexion zur Diplomarbeit.....	114
Literaturverzeichnis	115

Verzeichnis Diagramme, Tabellen, Schemata

Diagramm 1:	Verteilung der Nationen auf die Schulstufen	48
Diagramm 2 (a+b):	Verteilung auf Schulstufen nach Nationalität und Geschlecht	49
Diagramm 3:	Keine Kenntnisse über Schulabschluss der Eltern.....	50
Diagramm 4 (a+b):	Bildung der Eltern – Verteilung auf die Schulstufen.....	50
Diagramm 5 (a+b):	Berufsposition der Eltern – Verteilung auf die Schulstufen	51
Diagramm 6 (a+b):	Nähe/Distanz der Eltern zur Schule	53
Diagramm 7 (a-f):	Probleme zu Hause/Esstörungen/Suchtmittelkonsum	55
Diagramm 8 (a-f):	Aggression / Depression / Nervosität.....	58
Diagramm 9 (a+b):	Lernen / Leistung / Lehrperson / Lehrstelle.....	60
Diagramm 10 (a+b)	Lernklima / SchülerInnen	65
Diagramm 11 (a+b):	Lernklima / LehrerInnen	65
Diagramm 12 (a+b):	Störende SchülerInnen, SchülerInnen, die gestört werden	66
Diagramm 13 (a-c):	Interventionen der LehrerInnen wegen des Lernklimas.....	67
Diagramm 14 (a+b):	Subtile Gewalt.....	71
Diagramm 15 (a+b):	Sachbeschädigungen.....	72
Diagramm 16 (a+b):	Sexuelle (verbale) Belästigung	72
Diagramm 17 (a+b):	Tätliche Gewalt	73
Diagramm 18 (a+b):	Wo kommt Aggression/Gewalt vor.....	74
Diagramm 19 (a+b):	Ansprechpersonen von OberstufenschülerInnen.....	77
Diagramm 20:	Bereitschaft Zusammenarbeit mit Institutionen Jugendhilfe.....	82
Diagramm 21:	Häufigkeiten Zusammenarbeit mit Institutionen Jugendhilfe.....	83
Diagramm 22:	Belastungssituationen und Beratungsangebote.....	85
Diagramm 23:	Teilgebiete Schulsozialarbeit	89
Tabelle 1:	Finanzielle Leistungen der Gemeinde Wetzikon an die Jugendarbeit	35
Tabelle 2:	Verteilung der LehrerInnen und SchülerInnen auf die Schulstufen	46
Tabelle 3:	Männlich/weiblich – Häufigkeiten bei SchülerInnen und LehrerInnen.....	47
Tabelle 4:	Verteilung der LehrerInnen und SchülerInnen auf die Schulzentren	47
Tabelle 5:	Häufigkeiten der Nationengruppen.....	48
Tabelle 6:	Werte zum Wohlbefinden und zum Klassenklima	63
Tabelle 7:	Kenntnisse der SchülerInnen über Beratungsangebote	79
Tabelle 8:	Mit Beratungsangeboten zu tun gehabt	79
Tabelle 9:	Beratungsangebote allenfalls beiziehen	80
Tabelle 10:	Bedarfsabklärung / Vergleich nach Schulstufen	87
Tabelle 11:	Bedarfsabklärung / Vergleich nach Schulzentren	87
Tabelle 12:	Vergleich der vier ersten Modelle untereinander	88
Schema 1:	Konzept der Lebenswelten	12
Schema 2:	Schulsozialarbeit als Teil kommunaler Jugendpolitik	97

1 EINLEITUNG

Die Schule ist zunehmend höheren Belastungen ausgesetzt, welche durch die vielfältigen Veränderungen in der Gesellschaft bedingt sind respektive Spiegel dieser Prozesse darstellen. Die heutige Arbeitswelt wird durch die Schlagworte Technologisierung, Globalisierung und Flexibilisierung geprägt. Hinter diesen Begriffen verbergen sich tief greifende Umwälzungen des sozioökonomischen Kontextes. Arbeitsplätze werden wegrationalisiert oder ausgelagert, ArbeitnehmerInnen müssen flexibel und mobil sein. Auf persönliche Lebensumstände wird dabei keine Rücksicht genommen.

Das individuelle Umfeld entspricht je länger, je weniger den althergebrachten Mustern. In immer mehr Familien sind beide Elternteile erwerbstätig – müssen es oft auch sein. Die Scheidungsrate nimmt zu, die Familienformen werden vielfältiger: Eineltern-Familien, Einkind-Familien, Patchworkfamilien, Konkubinate mit oder ohne Kinder sowie Singles. Gemäss der Volkszählung von 1990 entsprechen noch 31 % der Privathaushalte der traditionellen Kleinfamilie (vgl. Bundesamt für Statistik, 1993). Schliesslich ist das Aufbrechen des bislang gültigen Rollenverständnisses eine Folge dieses gesellschaftlichen Umbruchs.

Dass die moderne Familie diesem Druck oft nicht gewachsen ist, hat auch strukturelle Ursachen. Die Diskrepanz zwischen familiär gelebter Realität und der zur Verfügung stehenden gesellschaftlichen Struktur ist offensichtlich. Beck und Beck-Gernsheim (vgl. 1990, S. 53) weisen darauf hin, dass der institutionelle Aufbau der Arbeitswelt und der Schule die traditionelle Kleinfamilie mit den ihr innewohnenden Geschlechterrollen voraussetzt. Anpassungsleistungen, die aufgrund wirtschaftlicher Veränderungen nötig sind, werden grösstenteils und damit einseitig von den Familien erbracht. Der gesellschaftlich ausgelöste Strukturwandel der Familie verlangt im Gegenzug jedoch auch strukturelle Anpassungen der Gesellschaft und der Schule.

Umso schwieriger ist es für Eltern, den unterschiedlichsten Erwartungen gerecht zu werden. Einerseits sollten sie die materiellen und seelischen Bedürfnisse ihrer Kinder befriedigen, andererseits die hohen pädagogischen Wunschvorstellungen seitens der Gesellschaft und im Besonderen der Schule erfüllen.

Lehrkräfte stellen fest, dass der Anteil an Erziehungsaufgaben in der Schule deutlich zugenommen hat und komplexer geworden ist. Sie müssen sich mit Suchtfragen, verschiedenen Formen von Gewalt unter den Jugendlichen, der mangelnden Integration von AusländerInnen und der oft fehlenden Berufsperspektive von SchulabgängerInnen auseinander setzen. Diese Problemfelder wirken direkt auf den Schulalltag ein. Dadurch erhält die Sozialerziehung von SchülerInnen, neben dem Auftrag der Wissensvermittlung, ein neues, stärkeres Gewicht (vgl. Becker, 1995, S. 51).

Die laufenden kantonalen Schulreformen haben zum Ziel, eine strukturelle (Teil-) Antwort auf diese gestiegenen Anforderungen zu geben. Der damit initiierte Anpassungsprozess bedeutet für Lehrkräfte und Schulbehörden zur Zeit eine Mehrbelastung. Zusätzliche Auseinandersetzung sowohl mit dem Status quo wie auch mit den Zielen der Schule der Zukunft wird verlangt. Die Umsetzung der Massnahmen erfordert einen erhöhten Einsatz. Demgegenüber hat der Lehrberuf in der Öffentlichkeit in den letzten Jahren einen drastischen Image- und Prestigeverlust erfahren.

In diesem Spannungsfeld zwischen Schule, Gesellschaft und Familie bewegen sich die Jugendlichen, die selbst in einer ausserordentlich herausfordernden Entwicklungsphase stecken.

Von März 1999 bis Februar 2000 führte Brigitte Obrist im Rahmen ihres Praktikums der Schule für Soziale Arbeit Zürich das in Wetzikon angesiedelte Projekt 99 durch. Mit dem Projekt wurde versucht, dieses komplexe Spannungsfeld aufzuzeichnen. Träger-schaft dieses Projektes waren die Oberstufenschulpflege Wetzikon-Seegräben und die Jugendkommission der Gemeinde Wetzikon. Am Projektprozess waren unterschiedlich stark alle drei politischen Güter (Primar-, Oberstufenschulpflege und politische Gemein-de) sowie fast alle politischen Parteien, fast alle Institutionen der Jugendarbeit und -beratung (auch Jugendhilfe genannt) sowie die JugendarbeiterInnen der Gemein-de und der Kirchen beteiligt.

Im Zentrum des Interesses standen die Probleme Jugendlicher im Oberstufenschul-alter und die bestehenden Problemlösestrategien der Jugendlichen selbst wie auch der LehrerInnen. Daraus sollten sich allfällige Lücken und Doppelspurigkeiten im Bera-tungsangebot zeigen. Um möglichst umfassend die Situation überprüfen zu können, führte Brigitte Obrist Ende Schuljahr 1998/99 an der Oberstufe Wetzikon eine Voller-hebung durch. Rund 90 % der SchülerInnen und 60 LehrerInnen füllten den abgege-be-nen Fragebogen aus. Zusätzlich wurden die 13 Institutionen der Jugendarbeit und -beratung anhand eines Interviewleitfadens befragt. Die Fragen deckten die Bereiche Familie, Schule, Freizeit und Institutionen der Jugendhilfe ab. Im Rahmen der vorlie-genden Arbeit wird der Fokus auf die Lebenswelt der Schule gelegt, wobei familiäre schichtspezifische Hintergründe und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe als jeweilige Schnittstellen dargestellt werden. Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit die Aspekte der Jugendpolitik und der Freizeit nur im Sinne der Ausgangslage, die sich in der Gemeinde Wetzikon präsentiert, dargestellt. Trotzdem soll die wichtige Rolle, welche die Lebenswelt Freizeit für die Jugendlichen spielt, nicht unterschätzt werden. Die Auswertungen zur Freizeit und zur Jugendpolitik der Gemein-de Wetzikon können bei Brigitte Obrist bezogen werden.

Folgendes sind die zentralen Fragestellungen:

- Wie stark werden die verschiedenen Problemfelder von den SchülerInnen und LehrerInnen gewichtet, ist daraus ein Problemdruck abzuleiten?

- Wie sehen bestehende Handlungsstrategien zur Problembewältigung aus und wie werden die Angebote von SchülerInnen und Lehrkräften genutzt?
- Wie stellen sich LehrerInnen zu vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten, im Speziellen zur Schulsozialarbeit?

Ziel dieser Arbeit ist es, anhand der Ergebnisse aus der Ist-Analyse an der Oberstufe Wetzikon mögliche Lösungsansätze aufzuzeigen und im Besonderen die Vorteile einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit vorzustellen.

1.1 STRUKTUR DER ARBEIT

- I Theoretischer Teil: Im ersten Teil werden allgemeine und theoretische Aspekte der Lebenswelt von Jugendlichen in Familie und Schule erarbeitet, sowie Schule und Jugendhilfe als Institutionen dargestellt. Abschliessend werden die Grundthesen aufgestellt.
- II Ausgangslage: Der Blickwinkel richtet sich auf die Gemeinde Wetzikon und deren Oberstufenschule. Dabei interessiert unter anderem die Jugendpolitik der Gemeinde und die Vernetzung zwischen Gemeinde und Oberstufe. Darauf wird das Projekt 99 vorgestellt.
- III Empirischer Teil: Der Hauptteil der Arbeit beginnt mit einer Einführung zum gewählten Vorgehen für die Erhebung und einer kurzen Reflexion dazu. Darauf werden die Auswertungen der Erhebung präsentiert und erläutert. Abschliessend werden im Sinne einer Zusammenfassung die Grundthesen diskutiert.
- IV Praktischer Teil: Im vierten Teil werden verschiedene Handlungsstrategien vorgestellt. Dabei wird die Schulsozialarbeit als integratives Modell der Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit ins Zentrum der Lösungsvorschläge gerückt.

Abgeschlossen wird die Arbeit mit einem Schlusswort, einem Ausblick darauf, wie es in der Gemeinde Wetzikon nach dem Projekt 99 weitergeht und einer Reflexion zu dieser Diplomarbeit.

2 EINLEITUNG ZUR THEORIE

Jugendliche leben in spannungsreichen Lebenswelten. Diese sind bestimmt durch das Hin- und Herpendeln zwischen Familie, Schule, Peergroup und Freizeit. Die Sozialisation Jugendlicher ist wesentlich von dieser Tatsache bestimmt, genauer gesagt von der strukturellen Verschiedenheit der Lebenswelten. Pendeln bedeutet einen Wechsel zwischen Lebenswelten mit jeweils anderen Werten und Normen, Bezugspersonen und Sozialkontakten. Die Jugendlichen müssen dabei akzeptieren, dass sie in Familie und Schule mit verschiedenen Rollenerwartungen konfrontiert sind. Als SchülerInnen ist ihre Rolle inhaltlich enger, strikter reglementiert und muss zudem auch noch mit zwanzig anderen geteilt werden. Die Rolle in der Familie ist demgegenüber vielfältiger und 'persönlicher'. In der Freizeit und in der Peergroup können je nach Zusammensetzung verschiedene Rollen erprobt werden.

2.1 THEORETISCHE ASPEKTE DER LEBENSWELTEN

Unter dem Begriff Lebenswelt finden sich in der Literatur verschiedene Konzepte:

Im Bericht der Eidgenössischen Kommission für Jugendfragen (vgl. 1992, S. 18) definiert Wettstein: "Als Lebenswelt will ich hier eine konkrete physische und soziale Einheit bezeichnen, die ihre eigenen Rollenerwartungen, Verhaltensnormen usw. gegenüber dem Individuum zum Ausdruck bringt." Die Lebenswelt befriedigt bestimmte Bedürfnisse des Einzelnen, welche sich in einer Atmosphäre, in eigenem Design äussern. Mit Wettsteins Definition wird deutlich, dass die soziologischen Aspekte der Rollenerwartung und der Verhaltensnormen eine wichtige Komponente der jeweiligen Lebenswelt darstellen.

Melzer (vgl. 1987, S. 8) stellt fest, dass "die 'alltägliche Lebenswelt' sich als ein 'Ensemble' darstellt, dessen 'relative Lebenswelten' sich mit ihren Intersektionen zu einem Ganzen fügen." Unter 'Ensemble' versteht Melzer einerseits die 'institutionelle' Lebenswelt, die Gebilde wie Schule, Familie, Freizeit umfasst und die gesellschaftlich definiert ist. Diese strukturelle Lebenswelt differiert von der 'personalen' Lebenswelt andererseits, welche durch das individuelle Erleben geprägt wird.

Der französische Soziologe Bourdieu (vgl. 1982, S. 212 f.) hat die Vorstellung eines zweidimensionalen Raums der sozialen Positionen von Menschen entwickelt. Die Platzierung in diesem Raum der sozialen Lebenslagen wird durch die zentralen Ressourcen ökonomisches (Geld, Besitz), kulturelles (Bildung, Ausbildung, Sprache) und soziales Kapital (Sicherheit, Beziehungen, Ansehen) definiert. Es besteht eine enge Verknüpfung zwischen der Positionierung im sozialen Raum und dem Lebensstil, den Grundhaltungen, den Vorlieben von Individuen und sozialen Gruppen. Diese werden als Habitus bezeichnet, welcher sich je nach Positionierung im sozialen Raum unterscheidet und Ausdruck ist, die Welt zu interpretieren und sich in ihr zu sehen.

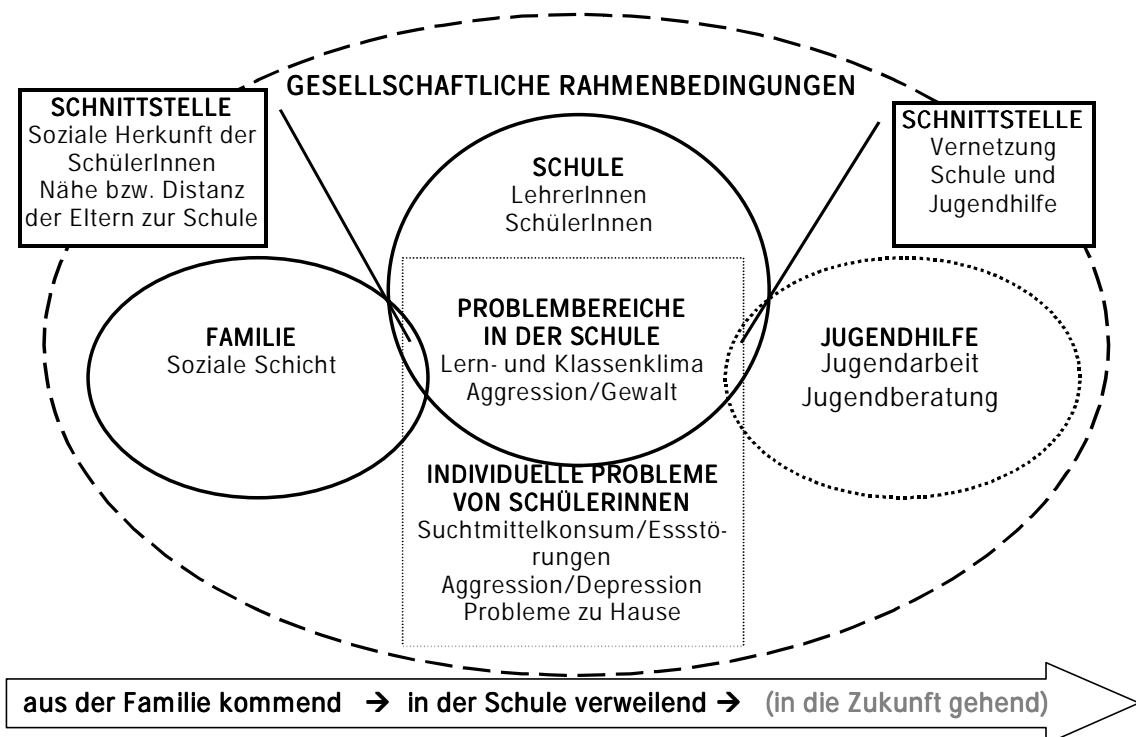
2.2 UNSER VERSTÄNDNIS DES BEGRIFFES 'LEBENSWELT'

Bourdieu definiert unseres Erachtens folglich den Habitus als das Sich-Bewegen in einer Lebenswelt als eine durch Sozialisation erworbene Anlage, die verinnerlicht wird und so das Erleben prägt. Jugendlichen präsentiert sich ihr gesamtes Umfeld von Schule, Familie, Freizeit und Peers als Lebenswelt, die Schule wird im Folgenden im Sinne Melzers als Teillebenswelt betrachtet.

Die Welt, in der die Jugendlichen leben, besteht nicht nur aus dem aktuellen Raum, den sie ausfüllen oder in dem sie sich bewegen, sondern hängt direkt mit deren sozialer Herkunft zusammen. Für ein Kind aus der unteren Schicht ziehen Schule, Familie und Freizeit ein anderes Erleben nach sich als für ein Kind aus der mittleren und oberen Schicht. Das bedeutet, dass davon ausgegangen werden muss, dass die Lebenswelt Schule von Jugendlichen – obwohl sie sich allen gleich präsentiert – nicht gleich erlebt wird. So wird die (Teil-)Lebenswelt Schule einerseits von Lehrkräften und SchülerInnen unterschiedlich wahrgenommen, andererseits wird sie auch von den SchülerInnen selbst, je nach deren sozialer Herkunft, ungleich erlebt. Letztlich wirkt sich dies auch auf die Beziehungen der Beteiligten untereinander aus.

Abgeleitet aus der obigen Definition der Teillebenswelt Schule wird das für diese Arbeit relevante Lebensweltkonzept am folgenden Modell dargestellt.

Schema 1: Konzept der (Teil-)Lebenswelt Schule mit ihren Schnittstellen



Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – als äusserer Kreis dargestellt – beeinflussen die Familie und die Schule sowie die Jugendhilfe mit ihren Beratungsangeboten.

Familie

Die Familie als Instanz der Primärsozialisation hat einen direkten Einfluss auf das Empfinden der Jugendlichen in der Lebenswelt Schule. Denn je nach Schichtzugehörigkeit sind erstens die Bildungschancen der SchülerInnen verschieden und müssen zweitens unterschiedliche Anpassungsleistungen an das Schulsystem erbracht werden.

Schule

Die Lebenswelt Schule, zwischen Familie und Beratungsstellen positioniert, stellt den Mittelpunkt des Konzeptes dar. Zunehmend manifestieren sich an der Schule Probleme, die aus der gesellschaftlichen Situation erwachsen, denn die Probleme bleiben nicht vor dem Schulhaus stehen, sondern werden von den SchülerInnen mitgebracht und in der Schule ausgetragen.

Die Zeitachse verdeutlicht einerseits, dass sich die Schule – und im speziellen die Oberstufe – den SchülerInnen als Übergang zwischen dem Kindsein in der Familie und der Zukunft als Erwachsene präsentiert. Andererseits soll es darstellen, dass die Schule als Institution und Lebenswelt sowohl durch die Herkunft ihrer SchülerInnen geprägt ist als auch durch den Auftrag, den SchülerInnen eine Zukunftsperspektive zu vermitteln.

Jugendhilfe

Die gestrichelte Linie verdeutlicht, dass die Jugendhilfe nicht als eigentliche Lebenswelt von Jugendlichen verstanden werden kann. Sie gehört unserer Ansicht nach aber insofern zu den Lebenswelten Schule und Familie, als sie beim Auftauchen von Schwierigkeiten in der Schule und/oder in der Familie zur Problemlösung beigezogen werden kann.

Schnittstellen

Im Besonderen wird auf die Schnittstellen zwischen Familie/Schule und Schule/Jugendhilfe eingegangen. Die kleinen Schnittstellen im Modell weisen darauf hin, dass wir davon ausgehen, dass zwischen den Beteiligten wenig Kontakte stattfinden. In der Schnittstelle Schule/Familie wird dies an der Nähe bzw. Distanz der Eltern zur Schule festgemacht, die Schnittstelle Schule/Jugendhilfe soll anhand der Kontakte von Lehrpersonen mit der Jugendhilfe dargestellt werden.

Um die Lebenswelt Schule verstehen zu können, werden im Folgenden die obigen Themen näher betrachtet.

3 JUGENDLICHE – WOHER SIE KOMMEN, WOHN SIE GEHEN

Einleitend wird auf die Lebensaufgaben eingegangen, denen sich die Jugendlichen im Oberstufenschulalter stellen müssen und wie sie in der herkömmlichen Entwicklungspsychologie dargestellt werden (vgl. Mietzel, 1995, S. 254 ff.). Zudem werden allgemeine Aspekte von Familie, Sozialisation und der Situation von MigrantInnenfamilien beleuchtet. Diese Zusammenhänge sind als Hintergrundwissen für das Verstehen der Ergebnisse im empirischen Teil von Bedeutung. Im weiteren werden zentrale Problembereiche an der Schule aufgezeigt, weshalb die gängigen Muster der Problemlösestrategien – sowohl der SchülerInnen als auch der LehrerInnen – betrachtet werden. In diesem erweiterten Blickwinkel werden die Aufgaben der Jugendhilfe erläutert.

3.1 ENTWICKLUNGSAUFGABEN DER ADOLESCENZ

Die Bedingungen, unter denen Jugendliche heute aufwachsen, haben sich tiefgreifend verändert. Die Lebenssituation in den westlichen Industrienationen zeichnet sich einerseits durch die Gleichzeitigkeit von Entwicklungsanforderungen in den Lebensbereichen Familie und Schule aus, andererseits durch die Fülle von Wahl- und Handlungsmöglichkeiten. Diese Situation kann zu Überlastung und Überforderung sowohl der Jugendlichen als auch der Familie und der Schule führen.

Trotz diesen Entwicklungsanforderungen müssen Jugendliche in der Adoleszenz ihre eigene Ich-Identität finden. Diese entwickelt sich in einem Prozess von Identifikation (sich selbst wahrnehmen) und Identifizierung (von anderen wahrgenommen werden) und umfasst biologische, psychische und soziale Anpassungsleistungen.

3.1.1 Körperliche Entwicklung und sexuelle Identität

Mit der biologischen Entwicklung müssen Jugendliche lernen, die Veränderungen in ihrem Körper zu akzeptieren und ein neues Selbstgefühl zu entwickeln. Die eigene Geschlechtsrolle zu finden ist mit vielen Unsicherheiten verbunden, zumal die traditionellen Leitbilder in Frage gestellt sind: die Rollen als Frau und Mann sind nicht mehr eindeutig definiert und Rollenmuster werden zunehmend kurzlebiger. Attribute wie das typisch 'Weibliche' oder 'Männliche' haben ihre Allgemeingültigkeit verloren und an Vielfalt gewonnen. Neue Leitbilder dafür bestehen aber noch nicht, was verunsichernd ist.

3.1.2 Ablösung von den Eltern – Bindung an die Gleichaltrigengruppe

Auf dem Weg zu mehr Autonomie und Selbständigkeit ist die Ablösung von den Eltern und die Einbettung in die Beziehungen zu Gleichaltrigen äusserst wichtig. Was man ist und was man sein will, muss nun neu erarbeitet werden. "Diejenigen, die im 'gleichen Boot sitzen', also die Peers, werden jetzt zu neuen Partnern, um die Welt zu verstehen und sich selbst in ihr zu platzieren" (vgl. Fend, 1998, S. 35).

Innerhalb der Peers, der Gleichaltrigengruppe, besteht eine starke gegenseitige Unterstützung und Anerkennung in der Ablösung vom Elternhaus. Diese werden zu einer zunehmend wichtigeren Quelle sozialer Kontakte und emotionaler Unterstützung. Im Kontakt mit Gleichaltrigen stärken die Jugendlichen ihre sozialen Fähigkeiten und erproben unterschiedliche Rollen und Verhaltensweisen. Die Suche nach Nähe bezieht sich vorwiegend auf Gleichaltrige. Sich Freunde 'zu verdienen' ist ein anstrengender Teil dieser Altersphase. Um die notwendige Distanz zu den Eltern zu schaffen, beginnen sie, bisher gültige Normen zu missachten, was ein wichtiger Schritt zur Ich-Identität ist.

3.1.3 Berufswahl

Eine zentrale Aufgabe der Identitätsbildung stellt die Berufswahl dar. Das ist nicht weiter erstaunlich, wenn bedacht wird, welche gewichtige identitätsstiftende Funktion die Erwerbstätigkeit in den Industrienationen einnimmt. Ohne Arbeit ist das Individuum aus dem gesellschaftlichen Leben praktisch ausgeschlossen. Der Mangel an Lehrstellen schränkt die Berufswahlmöglichkeiten ein. Zugleich sind die Anforderungen der Berufsfelder stetig am Steigen. Jugendliche, die bei der Lehrstellensuche kein Glück haben, können unter Selbstzweifeln, Gefühlen der Sinnlosigkeit und der Desorientierung zu leiden beginnen.

Der aus dem Lehrstellenmangel entstehende Verdrängungswettbewerb trifft schon die SekundarschülerInnen, aber vor allem diejenigen der tieferen Schulstufen (Real-, aber vorwiegend Ober- und Sonderschule) und zudem solche, die das neunte Schuljahr nicht antreten oder nicht beenden. Diese starten in der Konkurrenz um attraktive Lehrstellen unter äusserst schlechten Bedingungen.

Die grösste Sorge bereitet den jungen Menschen zurzeit die Unsicherheit, sich in den Arbeitsmarkt integrieren zu können. Sei dies eine passende Lehrstelle oder überhaupt einen Job zu finden. Zimmer (vgl. 1994, S. 16) zeigt auf, dass sowohl in Frankreich als auch in Deutschland ca. 80 % der angesprochenen Jugendlichen glauben, nach der Schule oder der Ausbildung arbeitslos zu sein. In der Schweiz sind es gemäss der Studie des Instituts für Sozial- und Präventivmedizin (ISPM) immerhin ca. 30 % aller SchülerInnen, die nicht sicher sind, später eine Arbeit zu finden (vgl. Narring et al., 1994, S. 33).

Viele Jugendliche können dem erhöhten Druck des Lehrstellenmarktes nicht genügend kreative Reaktionsstrategien entgegensetzen. In ihrem Alltag erhalten sie zu wenig Bestätigung, um einen gesunden Selbstwert aufzubauen. Verschärft wird diese Problematik, wenn durch übersteigerte Erwartungen oder Desinteresse der Familie die soziale Anerkennung fehlt. Ihr gesteigertes Verlangen nach Individualität und Aufmerksamkeit wird dann nicht gestillt (vgl. Hurrelmann, 1995, S. 12).

Der Verdrängungswettbewerb beginnt aber schon viel früher, indem das Bildungssystem – gewollt oder ungewollt – das System sozialer Ungleichheit impliziert und damit

zementiert. Die Schule ist selbst wichtiger Teil der Gesellschaft bei der Reproduktion der Sozialstruktur, ohne dass dies eine Erfolgs- oder Misserfolgsgarantie für Individuen beinhaltet (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971, zit. nach Ditton, 1992, S. 57).

3.2 INDIVIDUALISIERUNG KONTRA SOZIALSTRUKTUR

Menschen werden mittels einer "Individualisierung der Lebenslage" (Beck, 1986, S. 115 ff.) zunehmend für ihr Schicksal selbst verantwortlich gemacht. Somit ist ein Mensch nicht nur für seinen Erfolg, sondern auch für sein Versagen selbst verantwortlich und kann seinen (Miss-)Erfolg in der Schule und im Arbeitsleben nicht mehr auf seine Schichtzugehörigkeit zurückführen (vgl. Beck, 1986, S. 121–161 und Ditton, 1992, S. 62). Damit verliert die Schule die Rolle als beschützender Raum und Rahmen.

Diese Individualisierung kann sowohl Chance wie auch Konfliktpotenzial sein. Durch Auflösung von Klassenstrukturen können sich Menschen neue Wege erschliessen. Diese Chance kann aber **nur dann** tragen, wenn neben der Individualisierung auch die Solidarität von Menschen untereinander neu überprüft, gelernt und gelebt wird. Das Konfliktpotential darf aber nicht unterschätzt werden: Das Vorgaukeln gleicher Chancen für alle (jeder ist seines Glückes Schmied) steht einer Lebensrealität gegenüber, die immer noch entscheidend durch die soziale Herkunft definiert ist und nicht durch die Förderung von individuellen Anlagen: "Nicht die individuellen Begabungen, Neigungen, Fähigkeiten, nicht die erbrachten Leistungen des Einzelnen entscheiden über seinen Berufsweg und die Position, die er in der Gesellschaft einnimmt, sondern das Milieu, in das er hineingeboren wird" (Bolder, 1983, zit. nach Ditton, 1992, S. 15).

3.3 SOZIALE HERKUNFT – WEGWEISER FÜR DIE ZUKUNFT

Statuszuweisung und Qualifikationserwerb erfolgen in starkem Masse sozial-hereditär (vgl. Ditton, 1992, S. 16). Lamprecht & Stamm weisen in ihrer schweizerischen Studie 'Soziale Ungleichheit im Bildungswesen' nach, dass Kinder aus der sozialen Oberschicht im Vorteil sind. Diese haben eine 8-mal höhere Chance, eine Maturitätsschule zu besuchen, als Kinder von Angestellten und ungelernten Arbeitern. Demgegenüber ist bei den zweiten die Gefahr, nach der Schulpflicht ohne weitere Ausbildung dazustehen, 15-mal höher als bei Kindern von Eltern in Kaderpositionen oder akademischen Berufen. Auch wenn eine Bildungsexpansion stattgefunden hat, bleiben die herkunftsspezifischen Benachteiligungen in Bezug auf den Bildungserfolg erhalten (vgl. Lamprecht et al., 1996, S. 1 f.).

3.3.1 Die Bildungserfahrung der Eltern als Faktor für den Schulerfolg der Kinder

Die Erfahrungen der Eltern im Bildungssystem, deren Verarbeitung der Schulzeit und ihr erreichter Erfolg oder Misserfolg haben eine langfristige Wirkung. Die schulische Laufbahn prägt – oft ein Leben lang.

Eigener Erfolg bestärkt die Gewissheit des Schulerfolges des eigenen Kindes und der Notwendigkeit dieses Erfolges. "Sind sie dazu in der Lage, unternehmen Eltern fast alles (Stützunterricht, Nachhilfestunden, Aufgabenhilfe, Ferienkurse usw.) um die schulische Karriere ihrer Kinder zu fördern" (Herzog, 1997, S. 190).

Misserfolg dagegen lässt skeptisch werden und begünstigt eine geringere Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit der Schule. Daraus gefolgert lässt sich auch die allgemeine Distanz von Eltern aus tieferen sozialen Schichten zur Schule erklären, die durch die Mittelschicht definiert ist (Gesetzgebung, Status der LehrerInnen). Demzufolge können diese Eltern ihren Kindern nicht die gleiche finanzielle, emotionelle und inhaltliche Unterstützung zukommen lassen, um deren schulische Karriere zu fördern. Die Bildungsdistanz der Eltern kann sich zudem darin äussern, dass sie Elternabende und andere Schulveranstaltungen nicht oder nur selten besuchen, sie kaum das Gespräch mit der Lehrperson suchen, und sie wenig Interesse für den Schulstoff ihrer Kinder zeigen.

Zudem sind die sozio-ökonomischen Möglichkeiten bzw. der damit verbundene Habitus einer Familie massgebend dafür, wie Kinder erzogen werden, demzufolge welchen Sozialisationsbedingungen sie unterstehen.

3.3.2 Primärsozialisation als Faktor für den Schulerfolg

Der Erziehungsstil von Eltern mit mittlerem bis hohem gesellschaftlichem Status unterscheidet sich häufig von demjenigen, den Eltern mit peripherer Statuslage pflegen.

Eltern aus höheren sozialen Schichten können ihr Kind aktiver unterstützen, dessen Entwicklung stärker fördern und es mehr zu Selbständigkeit und Individualität ermuntern. Individualwerte wie Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung stehen bei Mittel- und Oberschichtfamilien oft vor den Pflicht- und Akzeptanzwerten wie Gehorsamkeit und Pflichterfüllung. Das Eltern-Kind-Verhältnis ist kommunikativer, argumentativer und partnerschaftlicher geworden (vgl. Herzog, 1997, S. 177).

Eltern mit tiefem gesellschaftlichem Status haben hingegen eher eine gegenwartsorientierte Lebenshaltung mit geringerem Planungshorizont. Die geschlechtsspezifische Erziehung ist oft ausgeprägt, das Erziehungsklima häufig spannungsgeladen. Oft wird eine inkonsequente Erziehung angewandt, als Erziehungsmittel werden eher körperliche Züchtigungen beigezogen (vgl. Ryffel, 1997).

Diese unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen sind mit ein Grund, dass SchülerInnen aus tieferen Sozialschichten mehr Mühe mit den Verhaltensanforderungen der Schule zeigen. Ihre familiäre und ihre schulische Lebenswelt klaffen weiter auseinander als bei SchülerInnen aus höheren sozialen Schichten. Sie müssen höhere Anpassungsleistungen erbringen, erhalten dafür aber kein 'Lob'. Im Gegenteil, wenn sie Schwierigkeiten haben, diese verschiedenartigen Anforderungen zu erfüllen, werden sie (und ihre Familien) als Problemfälle bezeichnet.

3.3.2.1 Geschlechtsspezifische Sozialisation

Die geschlechtsspezifische Verteilung der SchülerInnen auf die Schulstufen der Oberstufe zeigt auf, dass Mädchen nicht selten in der Schule eher zu reüssieren vermögen als Knaben. Auf nationaler Ebene sind die Mädchen in den höheren Stufen mit 52,1 %, die Knaben in den unteren Stufen mit 55,2 % vertreten (vgl. Ernst, 2000, S. 103). Als Begründung für den Schulerfolg der Mädchen werden geschlechtsspezifische Merkmale hinzugezogen: Eifer, Freundlichkeit, keine Schwierigkeiten verursachen und Pflichtbewusstsein sind ausschlaggebende Charakteristika (ebd., S. 103). Daher profitieren die Mädchen von den Angeboten der Schule und nutzen die Gelegenheit zum Lernen besser. Bei den Knaben hingegen treten vermehrt Eigenschaften wie Hyperaktivität, Unkonzentriertheit, Impulsivität, Aggressivität und störendes Verhalten auf, was sich auf den Schulerfolg negativ auswirkt (ebd., S. 103).

3.3.3 MigrantInnenfamilien

Der überwiegende Teil der hier lebenden ausländischen Familien stammt aus Süd- und Südosteuropa, sie gehören praktisch ausnahmslos zur Unterschicht und machen einen Teil der Armutsbevölkerung der Schweiz aus (vgl. Bildungsbericht der Eidg. Kommission für Jugendfragen, 1991, S. 127). Viele kommen aus ökonomisch unterentwickelten Gegenden, wo die Gesellschaft noch in traditionellen Familienformen lebt. Der Wechsel in eine moderne Industrienation, ohne deren Verhaltensregeln zu kennen oder damit umgehen zu können, kommt einem Kulturschock gleich.

Die Nationalität allein sagt wenig über die Chancen im schweizerischen Bildungswesen aus. "Entscheidender sind die Fremdsprachigkeit, die gesellschaftliche Stellung der Familie in der Schweiz. (...) Nebst den unterschiedlichen Herkunftsländern, die eng mit unterschiedlichem Kulturverhalten und biografischen Erfahrungen und Voraussetzungen verknüpft sind und sich auf die Lebens- und Integrationsformen in der Schweiz auswirken, ist auch der Zeitpunkt der Einreise massgebend" (ebd., S. 125).

3.3.3.1 Geschlechtsspezifische Sozialisation in MigrantInnenfamilien

Die oft traditionell geprägten und grundsätzlich verschiedenen Regeln für Mädchen und Knaben in ausländischen Familien können die Chancen der ausländischen Mädchen im Bildungssystem drastisch verringern. Sie sind als Gruppe meist mehrfach benachteiligt: "Sie stammen aus der Unterschicht, sind weiblichen Geschlechts und Ausländerinnen" (ebd., S. 130). Oft haben sie in der traditionellen Frauenrolle des Herkunftslandes mehr familiäre Pflichten zu erfüllen als Schweizer Mädchen und werden von ihrem Umfeld weniger stimuliert und motiviert als die ausländischen Knaben. Sie sind folglich nicht nur fremdsprachig, sondern haben aufgrund ihres Geschlechtes geringere Startchancen für ihre weitere berufliche Zukunft.

3.3.3.2 Adoleszenz im Spannungsfeld zweier Kulturen

In ausländischen Familien unterscheidet sich die Entwicklung, welche die Jugendlichen durchlaufen, in der Regel sehr viel stärker von jener ihrer Eltern als in schwei-

zerischen Familien. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse, denen jede Familie unterworfen ist, finden in MigrantInnenfamilien häufig innerhalb einer Generation statt, während sie sich für schweizerische Familien über zwei bis drei Generationen vollziehen. Eltern aus Süd- und Südosteuropa kennen die Adoleszenz, wie sie ihre Kinder unter den hiesigen Verhältnissen durchleben, nicht aus eigener Erfahrung. Für viele dieser Eltern hörte die Kindheit mit 14 oder 15 Jahren auf. Sie mussten in die Fabrik oder aufs Feld zur Arbeit gehen. Teilweise gingen sie bereits in diesem Alter in die Emigration und hatten als Erwachsene zu funktionieren (vgl. Vogt, 2000, S. 1–3).

Ihre Kinder jedoch stehen in der Auseinandersetzung, unterschiedliche Werthaltungen, Erwartungen und Einstellungen aus den verschiedenen Lebenswelten Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe zu integrieren. Bedenkt man die kulturelle Spannung, in der sie leben, so sind sie eigentliche "seelische Grenzgänger" (Herzka, 1994, S. 94). Diesbezüglich ist auch das Konzept der "kulturellen Zwischenwelten", welches die Psychoanalytiker Hettlage-Varia und Hettlage (vgl. 1989, S. 98 ff.) postulieren, sehr aufschlussreich: "Zwischenwelt meint jenen psychischen, sozialen und kulturellen Standort, den ein Mensch bezieht, wenn er unter dem Anspruch eines ganzheitlichen Lebensentwurfes versucht, gegensätzliche Lebenswelten, von denen er abhängig ist, zusammenzufügen" (ebd., S. 38).

Das 'seelische Grenzgängertum' ausländischer Jugendlicher muss allerdings nicht nur eine Belastung sein; dort, wo zwischen den Lebenswelten Verbindungen möglich sind, kann es eine Chance für die individuelle Entwicklung darstellen. Als Beispiel sei hier an die italienischen Jugendlichen gedacht, die untereinander eine Mischsprache aus Italienisch und Schweizerdeutsch sprechen.

3.4 SPANNUNGSFELD ELTERNHAUS – SCHULE

Aus dem unterschiedlichen Auftrag von Elternhaus und Schule entsteht eine Differenz der Schwerpunkte. Sozialisation und Bildung geschehen jedoch nicht getrennt in Familie und Schule, sondern es entstehen Schnittstellen. Oft entstehen genau hier Schwierigkeiten, wenn nämlich in den 'Kompetenzbereich' der jeweils anderen Seite gegriffen wird. Beispielsweise wenn Eltern einerseits eine Anpassung des Schulsystems an die gesellschaftliche Realität verlangen, die Schule andererseits von den Eltern erwartet, dass sie ihren Erziehungsauftrag besser wahrnehmen. Doch genau an diesen Schnittstellen ist die Zusammenarbeit zwischen Eltern und LehrerInnen dringend notwendig.

4 SCHULE

Die Schule – und damit die SchülerInnen, die LehrerInnen, die Schulpflegen und die Bildungsdirektion – steht zurzeit im Brennpunkt des Interesses der Öffentlichkeit. Dabei wird einerseits die Neuorganisation der Schule und andererseits das Wohlbefinden der SchülerInnen und der LehrerInnen in der Schule thematisiert. Der Aufwand der LehrerInnen rund um die Reformprojekte ist erhöht; die Auseinandersetzungen des Lehrkörpers durch die sozialen Auffälligkeiten der SchülerInnen, die sich in Stress, Suchtmittelkonsum und Gewalt unter den SchülerInnen manifestieren können, sind gestiegen.

4.1 DIE VOLKSSCHULREFORM

Der Volksschulreform liegt einerseits ein Bedarf der Wirtschaft zugrunde, andererseits sind strukturelle Überlegungen Grundlage für diese Reorganisation. Die Schule muss sich den veränderten Bedingungen anpassen. Die Umgestaltung der Volksschule soll kostenneutral durchgeführt werden. Nach den Vorstellungen der Bildungsdirektion soll die gesamte Volksschulreform – insgesamt sind es 14 Elemente – bis zum Jahr 2012 abgeschlossen sein (vgl. Baur, 2000). Im Folgenden werden die Neugliederung der Oberstufe und das Projekt Teilautonome Volksschule vorgestellt.

4.1.1 Die Neugliederung der Oberstufe im Kanton Zürich
Die Neugliederung der Oberstufe bezweckt, dass die Schule die Möglichkeit erhält, den veränderten gesellschaftlichen Gegebenheiten adäquater zu begegnen. Der Informationsbroschüre der Bildungsdirektion kann entnommen werden: "Gemäss § 55 des Volksschulgesetzes vom 28.9.1997 wird an der Oberstufe der Unterricht auf verschiedenen Anforderungsstufen erteilt, die Gemeinden haben die Wahl zwischen zwei Organisationsformen: Es gibt neu die dreiteilige Sekundarschule und die gegliederte Sekundarschule" (1998, S. 2). Diese Neuorganisation muss von allen Gemeinden spätestens auf Beginn des Schuljahres 2001/02 vollzogen sein.

4.1.1.1 Die dreiteilige Sekundarschule

Bisher traten Jugendliche aus der sechsten Klasse entweder in die Oberschule, die Realschule oder die Sekundarschule ein. Neu heissen diese Stufen Abteilungen und gliedern sich in A, B und C mit unterschiedlichen Anforderungen, wobei Jugendliche in der Abteilung A am leistungsstärksten sind. Wer sich in mehreren Leistungsbereichen positiv oder negativ entwickelt, kann an drei Terminen innerhalb des Schuljahres die Abteilung wechseln.

Neu an diesem System ist der Übertrittsmodus von der Mittel- zur Oberstufe. Nach einer umfassenden Beurteilung der Leistungen und Fähigkeiten in allen Fächern und einem Standortgespräch mit den Eltern werden die SchülerInnen ohne Aufnahmeprüfungen in die entsprechenden Abteilungen eingeteilt.

4.1.1.2 Die gegliederte Sekundarschule (AVO)

Im Unterschied zum alten System umfasst die gegliederte Sekundarschule nur noch die zwei Stammklassen mit erweiterten (E) und grundlegenden (G) Anforderungen. Für die Fächer Mathematik einerseits, Französisch oder Deutsch andererseits werden aus den Stammklassen drei Niveaugruppen (grundlegend, mittel und erweitert) gebildet. Die SchülerInnen besuchen den Unterricht in der Stammklasse und werden entsprechend ihren Leistungsfähigkeiten in die Niveaugruppen eingeteilt. Auf individuelle Entwicklungsverläufe kann an jährlich drei Terminen mit Umstufung sowohl in eine andere Stammklasse als auch Niveaugruppe reagiert werden. Neu ist zudem, dass die KlassenlehrerInnen und die Eltern verpflichtet sind, mindestens einmal jährlich die Zeugnisse miteinander zu besprechen.

4.1.2 Projekt Teilautonome Volksschule (TaV)

Ziel dieses Projektes ist es, die Schule zu vermehrter Selbständigkeit zu führen und nach aussen hin zu öffnen. Laut dem Entwicklungsrahmen für Projektschulen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich wird von der Annahme ausgegangen, dass die SchülerInnen in einer Schule, die den örtlichen Verhältnissen angepasst ist, besser auf die sich im Umbruch befindende Gesellschaft vorbereitet werden können. Der Kern des Projektes besteht darin, die einzelne Schule als Handlungs- und Verantwortungseinheit so zu etablieren, dass sie die ihr zugeschriebenen Gestaltungsspielräume nutzen kann. So entsteht für die Schule die Möglichkeit auf lokale Bedürfnisse einzugehen und dadurch je nach Ort eigene passende Lösungen zu finden. Die Schule als Handlungseinheit mit einer eigenen Schulleitung ersetzt das traditionelle Bild, das sich aus Klassen und Lehrpersonen zusammensetzt. Die Gesamtverantwortung bleibt bei den Schulpflegern, die Aufsichtsfunktion haben der Bildungsrat und die Bildungsdirektion.

4.1.2.1 Zusammenarbeit innerhalb der Schule und nach aussen

Folgende Ziele werden im Gesamtkonzept als massgebend definiert:

- Zum Team, das zusammenarbeitet, gehören nebst den Lehrkräften neu auch alle Mitarbeitenden der Schule, also der Hauswart, allenfalls HortnerInnen, KindergärtnerInnen, SchulsozialarbeiterInnen, sowie die Eltern und die SchülerInnen.
- "Der Einbezug der Eltern in die lokale Schulgestaltung soll verstärkt und gesetzlich geregelt werden" (Bildungsdirektion, 1999, S. 31). Allerdings ist die Bandbreite für den Beizug der Eltern gross. Bedeutet es, einen Mittagstisch zu organisieren, oder auch Mitgestaltung und Mitspracherecht bei der Definition von Schulhauskultur? Die TaV sind verpflichtet, innerhalb der folgenden drei Jahre nach Projektstart die Mitwirkung der Eltern als Gruppe rechtlich abzusichern.
- Die Verankerung der Schule in Quartier und Gemeinde wird gefördert, das Schulangebot soll sich auf das soziale Umfeld der SchülerInnen ausrichten und bei Bedarf Tages- und Betreuungsstrukturen einrichten.

4.1.3 Die Einstellung des Lehrpersonals zu den Reformen

Im Zuge der allgemeinen Reformen in der Bildungspolitik ist auch die Lehrerschaft aktiv geworden und hat Landesregeln ausgearbeitet (vgl. Tages-Anzeiger, 1999). Unter anderem hat sie folgende Punkte für bedeutend erachtet und festgehalten:

- Professionelle Unterrichtsführung
- Ständige Weiterbildung
- Teamarbeit im Schulhaus
- Vermehrt Zusammenarbeit mit Behörden, Eltern und sonstigen schulischen Partnern
- Stärkeres Bewusstsein der Vorbildfunktion
- Vermehrte Einhaltung des Lehrplanes
- Unbestechlichkeit als hohes Gut

Der Zürcher LehrerInnenverband (ZLV) hat in einer Umfrage aufgezeigt, dass das Lehrpersonal Reformen gegenüber sehr wohl aufgeschlossen ist (vgl. Tages-Anzeiger, 1999). Sowohl das Projekt Teilautonome Volksschulen wie auch die computergestützte Lernform stossen auf die Zustimmung des Lehrkörpers. Einzig gegenüber dem Frühenglisch und der Elternmitsprache werden Zweifel geäussert. Die Umfrage hat allerdings einen Makel: 73 % der befragten LehrerInnen beteiligten sich nicht an der Befragung (vgl. TA-Magazin, 8.1.2000, S. 38).

Mit den Reformen trifft die Bildungsdirektion eine stark verunsicherte Berufsgruppe. Die LehrerInnen leiden unter einem starken Imageverlust. "Die Schule wird heute als Dienstleistungsbetrieb wahrgenommen. Und wenn da etwas nicht funktioniert, sucht man den Fehler bei der Lehrerschaft", sagt Bildungsrat Markus Bürgi (ebd., S. 41). Auch Professor Dubs äussert sich zum Thema und meint: "Ein Lehrer hatte bislang seinen Intimraum, sein Klassenzimmer. Jetzt kommen Buschor sowie andere Reformer und nehmen dort Einfluss, was Angst und Abwehr weckt, zum Teil zu Recht, zum Teil zu Unrecht" (ebd., S. 41).

4.2 BILDUNG UND SCHULSTOFF

Die moderne Arbeitswelt stellt ihre Forderungen an die SchulabgängerInnen. Um den gesellschaftlichen Veränderungen gerecht zu werden, sind die Schulen gefordert, den Unterricht auf wirtschaftlichen und beruflichen Erfolg auszurichten. Die Komplexität des Unterrichtes nimmt laufend zu, weshalb neue Formen des Lernens (Arbeit in Gruppen, Wochenziele, projektorientiertes Lernen) vermittelt werden müssen. Zunehmend werden von allen menschlichen Eigenschaften die kognitiven Fähigkeiten am höchsten bewertet. Das könnte dazu führen, dass die intellektuelle Leistungsfähigkeit unserer Kinder der einzig bestimmende Faktor ihrer Zukunft werden wird (vgl. Von dem Borne, 1994, S. 20). Das bedeutet weiter, dass aus zeitlichen Gründen Fächer, die dem körperlichen und seelischen Ausgleich dienen (Musik, Turnen, Handarbeit, Hauswirtschaft) immer weniger Platz finden, und um ihre Berechtigung im Stundenplan kämpfen müssen.

Hornstein (vgl. 1990) wirft der Schule vor, dass sie sich auf die Aufgaben der Wissensvermittlung und der Erzeugung kognitiver Kompetenzen konzentriert, aber zunehmend alles ausklammert, was nicht in engerem Sinn zu diesem Aufgabenverständnis gehört.

4.2.1 Bildung und Schulstoff – aus Sicht der Jugendlichen
Auffallend ist, dass in allen Studien, die sich mit der Meinung von SchülerInnen zum Unterricht befassen, der inhaltliche Teil kein Thema ist. "Es sind die Umgangsformen und methodischen Arrangements, die für Schüler im Vordergrund stehen, wenn sie Unterrichtsabläufe beschreiben sollen" (Hornstein, 1990, S. 65).

Einen hohen Stellenwert erhält in SchülerInnenbefragungen die Konkurrenz innerhalb der Klasse: "(...) schulisches Lernen wird auf 'Leistung' reduziert, und Leistungsbewertungen dominieren den Schulalltag (...)" (ebd., S. 67). SchülerInnen erfahren die sozialen Beziehungen untereinander sehr stark als konkurrenzorientiert. Sie stehen in der Spannung zwischen dem Bedürfnis nach Solidarisierung und Gemeinsamkeit einerseits und den von der Schule auferlegten und gepflegten Konkurrenzbeziehungen andererseits.

"Die Jugendlichen sehen den Sinn der Schule vor allem in Bezug auf Beruf und Arbeit. Schule ist eine unvermeidliche Durchgangsphase im Lebenslauf, die noch nicht zum eigentlichen Leben gehört, sondern wichtige Voraussetzungen für das spätere Leben schafft. Die Tätigkeit in der Schule wird vor allem darin gesehen, dass sie Zeugnisse und Zertifikate verspricht, die ihrerseits wiederum die Voraussetzungen für weiterführende Bildungsgänge und für Chancen auf dem Arbeitsmarkt sind" (ebd., S 66).

So ist das Verhältnis zur Schule durch widersprüchliche Erfahrungen gekennzeichnet; einesteils durch die Einsicht, dass nur das, was die Schule mit ihren Abschlüssen vermittelt, Berufsaussichten und soziale Chancen eröffnet. Anderenteils breitet sich langsam die Vermutung aus, dass Abschlusszeugnisse in vielen Fällen keine Garantie mehr sind, den erhofften Ausbildungsplatz auch wirklich zu ergattern.

4.3 SCHULE UND WOHLBEFINDEN – AUS SICHT DER JUGENDLICHEN

Neben dem eigentlichen Bildungsauftrag der Schule ist der Lebensraum Schule zu einem bedeutsamen Erfahrungsraum erster Güte geworden. Eine wichtige Aufgabe ist die Vermittlung eines "heimlichen Lehrplanes" (vgl. Becker, 1995, S. 51). Die SchülerInnen müssen die Erfahrung machen, dass bestimmte, von ihnen nicht beeinflussbare Regeln gelten:

- So bestimmt die Schule und ihre Leitung, was wichtig ist und was nicht, welche Werte und Normen in der Schule gelten und wer Entscheidungs- und Beurteilungsmacht hat.
- Die LehrerInnen wählen, ob SchülerInnen an Entscheidungen beteiligt werden und so Aufmerksamkeit oder Gehör finden und durch welche Vorkehrungen die Schwachen geschützt werden.

- Erst an letzter Stelle haben SchülerInnen Einfluss darauf, welche Probleme zur Sprache kommen oder wer oder was zum Schweigen verurteilt wird und worüber sie sich freuen oder stolz sein dürfen.

Innerhalb des vielfältigen Auftrages der Schule müssen die SchülerInnen den Umgang mit MitschülerInnen und LehrerInnen lernen. Begriffe wie Solidarität, Loyalität, Respekt und persönliche Identifikation sollten von den SchülerInnen internalisiert werden.

Auf die Frage, was ihnen an der Schule am besten gefällt, nennen SchülerInnen aus Deutschland an erster Stelle Freizeit, Ferien und Pausen und an zweiter Stelle das Verhältnis zu MitschülerInnen. Auf die Frage, was sie am Schulleben besonders aussetzen haben, wird übereinstimmend das Verhältnis zu LehrerInnen, die Gestaltung des Unterrichtes, Leistung, Konkurrenz und Stress genannt (vgl. Behnken, 1991, S. 123).

In der Studie des Instituts für Sozial- und Präventivmedizin (ISPM) geben etwa ein Viertel der befragten Jugendlichen an, dass die Atmosphäre in der Schule für sie Anlass zur Besorgnis ist. Einerseits sorgen sich die Betroffenen wegen des Verhaltens ihrer Freunde und Freundinnen ihnen gegenüber (ca. 30 %), andererseits sind auch der Konsum von Alkohol und Drogen Themen, welche die Jugendlichen (ca. 25 %) beschäftigen (vgl. Narring et al., 1994, S. 31).

4.4 PROBLEMBEREICHE AN DER SCHULE – AUS SICHT DER JUGENDLICHEN

Stress sucht nach Bewältigungsstrategien. Wenn keine positive Umformung von Stress gelingt, kann sich dieser in negative Strategien umwandeln. Auf diesem Hintergrund sollen die verschiedenen Problembereiche, die sich an der Schule manifestieren, näher beleuchtet werden.

4.4.1 Stress

Der zunehmende Selektionsdruck wird von den SchülerInnen registriert und hat zur Folge, dass sie unter erheblichen psychischen Belastungen leiden. Der hohe Stellenwert der Selektion zeigt sich in den Resultaten der Umfrage von Steinhausen (vgl. 1999). Dort geben 20 % aller befragten Jugendlichen an, unter psychischen Störungen zu leiden, welche teilweise auf den Leistungsdruck zurückgeführt werden können. Zu Resultaten, die aufhorchen lassen, kommt auch die ISPM-Studie (vgl. Narring et al., 1994, S. 58): Drei Viertel der Mädchen und zwei Drittel der Knaben besuchten in den vorangegangenen zwölf Monaten mindestens ein Mal eine Ärztin/einen Arzt. Die Problembereiche umfassten Kopfschmerzen, Müdigkeit, Nervosität, Schlafprobleme und Probleme des Ernährungsverhaltens. 50 % dieser Jugendlichen wurden rezeptpflichtige Schmerz- bzw. Beruhigungsmittel verschrieben.

4.4.2 Suchtmittelkonsum

Neben Faktoren wie Gruppendruck, 'Cool-Sein', Vorbild des Elternhauses besteht laut Hurrelmann (vgl. 1995, S. 162) die Möglichkeit, dass in einer stark wettbewerbsorien-

tierten Leistungsgesellschaft die Schule ungewollt frühes Suchtverhalten unterstützt. Schulische Leistungsschwierigkeiten führen nach seinen Untersuchungen zu psychosomatischen Beschwerden. Die Sorge, den gesetzten Erwartungen und Zielen für die Schullaufbahn nicht zu entsprechen, beeinträchtigt das Wohlbefinden vieler Jugendlichen so stark, dass sie darauf mit erhöhtem Medikamentenkonsum reagieren. Damit manipulieren bereits Jugendliche ihre Befindlichkeit, ohne deren Ursachen angehen zu können.

Die Studie von Steinhausen (vgl. 1999) zeigt auf, dass 12 % aller befragten Jugendlichen Alkohol trinken, wenn sie Probleme haben. 7 % geben an, Alkohol zu konsumieren, wenn sie sich alleine fühlen. Sie äussern, dass Alkohol- und Zigarettenkonsum eingesetzt wird, um Spannungen und Unsicherheiten zu vermindern. 40 % der Jugendlichen, die rauchen und Alkohol trinken, berichten, dass sie bereits Schwierigkeiten mit ihrem Verhalten bekommen haben. Sie berichten weiter, dass sie dadurch mehr Probleme mit der eigenen Aufmerksamkeit haben und häufig unter depressiven Verstimmungen leiden. Leider geht diese Studie nicht auf die Verknüpfung von Suchtmittelkonsum und sozialer Herkunft bzw. Schulstufe der Jugendlichen ein.

4.4.3 Gewalt an Schulen

Gewalt ist in weitester Umschreibung ein physischer, psychischer und/oder verbaler Akt, der eine vermeidbare Schädigung zur Folge hat. Gewalt kann aber nicht nur körperlich, sondern auch psychisch durch Unterdrückung, Mobbing, Ausgrenzung, Benachteiligung bzw. Bevorzugung ausgeübt werden (vgl. Vontobel, 1995, S. 59). In der ISPM-Studie (vgl. Narring et al., 1994, S. 58) geben 24 % der Knaben und 9 % der Mädchen an, in Prügeleien verwickelt gewesen zu sein, dicht gefolgt von Nennungen zur Sachbeschädigung (20 % Knaben, 7 % Mädchen) und Diebstahl (16 % Knaben, 9 % Mädchen), wobei die Autoren dieser Studie zum Schluss kommen, dass Gewalt gehäuft bei Jugendlichen, die nicht in einer Ausbildung stehen, auftritt.

Das Ausmass an aggressivem Verhalten steigt mit zunehmender Frustration durch mangelnden schulischen Erfolg, zudem spielt die Gleichaltrigengruppe eine grosse Rolle. Vor allem männliche Jugendliche neigen in der Peergroup dazu, ihr angeschlagenes Selbstbewusstsein mit Gewaltdemonstrationen aufzupolieren (vgl. Hurrelmann, 1995, S. 163).

4.4.4 Problemwahrnehmung des Lehrkörpers

An die LehrerInnen werden heute andere Anforderungen gestellt, als dies noch vor einigen Jahren der Fall war. Kinder kommen aufgrund der veränderten Lebensumstände mit anderen Voraussetzungen und Erfahrungen zur Schule. Die herkömmlichen Programme der Schule reichen für viele Kinder nicht mehr aus (vgl. Becker, 1995, S. 51).

In einer Studie, die im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurde, zählten die LehrerInnen Probleme in ihren Klassen in nachstehender Reihenfolge auf (vgl. Ipfling et al., 1995):

- Die SchülerInnen sind motorisch eher unruhig, Ich-bezogen und weisen grosse Leistungsunterschiede auf
- Verbale Aggressivität und schlechte Selbstbeherrschung
- Erziehungsaufgaben und -probleme werden von Eltern häufig an die Schule delegiert
- Gleichgültigkeit von Eltern der Schule gegenüber herrscht vor, ausser wenn es um das Fortkommen der Kinder geht

Das bedeutet für die LehrerInnen, dass sie ihren Auftrag jeden Tag neu definieren müssen. Die Schwerpunkte richten sich nicht mehr nur nach dem Lehrplan, sondern vermehrt auch nach dem persönlichen Befinden der SchülerInnen.

4.5 SPANNUNGSFELDER AN DER SCHULE

Werden die obigen Sachverhalte zusammengefasst, können verschiedene Spannungsfelder aufgeführt werden, die sich nach der Rolle und dem Platz der Beteiligten in der Lebenswelt Schule differenzieren.

Spannungsfelder für die Jugendlichen

- Chancenungleichheit, die durch die soziale Herkunft bestimmt wird
- Das Übergewicht der Bewertung kognitiver Kompetenzen bei gleichzeitiger Verkürzung der Halbwertszeit von 'Wissen' und sinkenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt
- Der Ausbau von kognitiven Fächern (Informatik und Englisch) zu Lasten von handwerklichen Fächern (Hauswirtschaft, Handarbeit, Werken, Sport)
- Differenz von 'was Schule zu vermitteln hat' und 'was Jugendliche von ihr erwarten'
- Differenz zwischen dem was die Schule von den SchülerInnen erwartet, und dem was diese bereit sind zu geben
- Die Zukunftsorientierung der Schule an der von Jugendlichen zu erlangenden Stellung im Arbeitsmarkt, welche diametral zur Entwicklungsphase der Adoleszenz steht, welche die Ich-Identitätsfindung zum Mittelpunkt hat

Diese Spannungen wirken sich einerseits auf das Klima der Lebenswelt Schule aus und erzeugen andererseits bei den Jugendlichen selbst Stress.

Spannungsfelder für die LehrerInnen

- LehrerInnen nehmen wahr, dass Jugendliche immer mehr Verhaltensauffälligkeiten aufweisen.
- Familiäre Probleme der SchülerInnen wirken sich belastend auf das Lern- und Klassenklima aus.
- Oft sind die LehrerInnen nicht in der Lage, diesen Spannungsfeldern adäquat zu begegnen, weil einerseits die bestehenden Strukturen zur Problemlösung nicht ihren Bedürfnissen entsprechen und andererseits die LehrerInnen in ihrer Ausbildung nicht genügend auf die Probleme vorbereitet werden.

"Bildungspolitisch scheint klar, dass die Schulen zunehmend mit Aufgaben konfrontiert sind, die aus der gesellschaftlichen Situation erwachsen und die mit den herkömmlichen Stoffplänen nicht zu erfüllen sind (...). LehrerInnen stehen vor einer Fülle von Zu-

satzaufgaben, die entsprechende Qualifikationen vor allem im sozialpädagogischen Bereich erfordern" (Böhnisch, 1997, zit. nach Hurrelmann, 1995, S. 205).

Vielfach werden Folgeprobleme aus diesen Spannungssituationen ausgelagert und an die Jugendarbeit delegiert (vgl. Hornstein, 1990, S. 55).

5 HELFERINSTANZEN JUGENDLICHER FÜR DIE PROBLEMLÖSUNG

Die Kategorien von Unterstützungs- und Helferinstanzen zur Bewältigung von Problemstellungen können unterschieden werden in die informellen Hilfeinstanzen, wie es das soziale Netzwerk der Eltern und der Freunde/Freundinnen darstellt, und in das ausdifferenzierte System professioneller Beratungsstellen, welche auf verschiedenen Ebenen angesiedelt und unterschiedlichen Gesetzen unterstellt sind (vgl. Palentien, 1997, S. 77).

5.1 INFORMELLE HELFERSYSTEME JUGENDLICHER

Die grösste Bedeutung an Beraterischer und helfender Unterstützung kommt den Mitgliedern des privaten Unterstützungsnetzwerkes zu (ebd., S. 76). Mit fortschreitendem Alter der Jugendlichen sind Eltern immer weniger die erste Instanz, an die sie sich bei persönlichen Problemen wenden. Aus der Konstanzer Längsschnittstudie wird ersichtlich, dass dies bei den 16-Jährigen ca. 20 % der Mädchen und 33 % der Jungen sind (vgl. Fend, 1998, S. 265). Die Wahl der Vertrauenspersonen wird je nach Thema getroffen: Eltern sind bei Fragen zur Schule, zur Berufswahl und bei der politischen Meinungsbildung die zentralen wert- und normgebenden Instanzen. Hingegen vertrauen sich die Jugendlichen bei sozialen Problemen eher FreundInnen an. Bemerkenswert ist, dass sich Jungen stärker und bedeutend länger an ihre Eltern wenden als Mädchen (vgl. Fend, 1998, S. 266). Diese Resultate stimmen mit den Ergebnissen der zweiten Umfrage des Zentrums für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Zürich (vgl. Steinhausen, 1999) insgesamt überein. Die quantitative Studie des ISPM Zürich bestätigt, "(...) dass Jugendliche bei Problemen, die ihre Person betreffen, in erster Linie bei Gleichaltrigen Hilfe und Rat suchen" (Narring et al., 1994, S. 91). Der Verlauf der Ablösung von den Eltern und die Hinwendung zu den Peers ist von der Einbettung der Kinder im Elternhaus abhängig: "Je besser die Beziehungen, umso länger und umso häufiger werden Eltern als Beratungsinstanzen aufgesucht und um so wichtiger sind sie als soziale Ressource" (Fend, 1998, S. 92).

5.2 PROFESSIONELLE HELFERSYSTEME – DIE JUGENDHILFE

Die ganze Palette der Jugendarbeit und Jugendberatung kann unter dem Titel der direkten Jugendpolitik zusammengefasst werden, welche das Jugendhilfegesetz, die Institutionen der Jugendberatung und Einrichtungen der Jugendarbeit umfasst. Als indirekte Jugendpolitik werden politische Massnahmen, wie z.B. Familien-, Bildungs-, Gesundheits- und Verkehrspolitik, bezeichnet.

5.2.1 Jugendarbeit

Kommunale Jugendarbeit (JA) umfasst auf der einen Seite Einrichtungen wie Jugendhäuser, Jugendtreffs und die Anstellung von JugendarbeiterInnen. Diese wird allgemeingültig als nichtorganisierte oder offene Jugendarbeit betitelt. Meist werden die Angebote von Vereinen getragen und grösstenteils durch die Gemeinden oder Kirchen finanziert. Die offene Jugendarbeit richtet sich weitgehend nach den Ansätzen der soziokulturellen Animation, welche als eine umfassende bedürfnis- und zielgruppenorientierte soziale Intervention verstanden wird.

Auf der anderen Seite sind unter dem Begriff der Jugendarbeit auch Sportvereine, Jugendmusikschule, Pfadi etc zu finden, welche als organisierte Verbandsarbeit bezeichnet werden. Die dortigen LeiterInnen und TrainerInnen leisten meist Freiwilligenarbeit, ihre Ausbildung wird vorwiegend von 'Jugend und Sport' gefördert.

5.2.2 Jugendberatung

Die Jugendberatungsstellen befassen sich vorwiegend mit aktuellen Notlagen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Diese haben weitgehend einen gesetzlichen Auftrag zu erfüllen, welcher sich aus dem Kindesrecht, dem Vormundschaftsrecht und dem kantonalen Jugendhilfegesetz ableitet.

In der Pforzheimer-Studie werden die Beratungsstellen als Anlaufstelle bei Problemen an dritter Stelle nach den Eltern und den FreundInnen genannt. Die Beratungsstellen sind zudem stärker im Bewusstsein der Jugendlichen, je höher die Schulstufe ist, die sie besuchen (vgl. Blinkert und Höfflin, 1995, S. 121–125). Die Untersuchung fragte auch danach, wer gar keine Beratungsstelle kennt. Dabei zeigt sich eine alters-, geschlechts- und schulstufenabhängige Struktur: Je jünger die Jugendlichen sind und je tiefer die Schulstufe ist, die sie besuchen, desto weniger Beratungsstellen kennen sie. Zudem kennen weniger Knaben als Mädchen und weniger ausländische als deutsche Jugendliche Beratungsstellen (ebd., S. 126).

"Die Akzeptanz von formellen, professionellen Hilfsangeboten ist insgesamt sehr gering; auf diese Form der Nutzung von Unterstützung entfällt nur ein kleiner Anteil" (Palentien, 1997, S. 111). Werden die LehrerInnen in den Katalog der möglichen Ansprechpersonen aufgenommen, werden diese als Beratungsinstanz an fünfter Stelle genannt und erhalten etwa gleich hohe Prozentwerte wie andere vertraute Erwachsene (ebd., S. 110).

5.3 SCHULE UND JUGENDHILFE

Ursprünglich waren Schule und Jugendhilfe nicht in diesem Masse getrennte Institutionen wie heute. Die Armen- oder Industrieschulen verschränkten Bildung, Erziehung und soziale Fragestellungen miteinander. Sie wollten Kinder vom Betteln abhalten und sie im Sinne einer Randgruppenvorsorge besser bilden und strebten eine Veränderung der Gesellschaft ohne Revolution an. Die Industrieschulen wurden mit der Zeit auch für bürgerliche Familien interessant, weil sie die Kinder auf ein arbeit-

sames und fleissiges Leben vorbereiteten und somit gewissermassen die Aspekte von Hilfe zur Selbsthilfe vermittelten. Noch 1929 wurde die Schule als sozialpädagogische Institution definiert, in der – ergänzend zur Familie – Erziehung und Qualifizierung an die SchülerInnen vermittelt wurde. Mit der Verfestigung des Jugendalters als für sich stehende Lebensphase entwickelte sich die Jugendhilfe, welche ursprünglich vorwiegend von kirchlichen Institutionen getragen wurde und zum Ziel hatte, die schulische Sozialisation in der Freizeit zu unterstützen. In den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts begann sich die Jugendhilfe von der Schule zu distanzieren und gesetzliche Grundlagen wie das Jugendhilfegesetz wurden geschaffen. Damit hat sich die Sozialpädagogik in Abgrenzung zur Familie und Schule herausgebildet und die Schule legte ihren Fokus vermehrt auf die Schulpädagogik. Allenfalls wurde noch eine ergänzende Zusammenarbeit gepflegt (aus dem Referat von Reinhard Fatke an der Fachtagung 'Schule und Soziale Arbeit', Fachhochschule Solothurn, 2000).

Die Jugendhilfe, die Berufsfelder der Sozialpädagogik, Sozialarbeit und soziokulturellen Animation (nachfolgend die Soziale Arbeit genannt), hat sich folglich ergänzend zur Schule entwickelt und damit haben sich unterschiedliche Selbstverständnisse der Professionen herausgebildet. Trotzdem haben Schule und Jugendhilfe dieselben Zielgruppen: Kinder, Jugendliche und ihre Familien, und sie unterstehen im Kanton Zürich demselben Departement, nämlich der Bildungsdirektion. Seit den siebziger Jahren wird eine nähere Zusammenarbeit wieder angestrebt, vor allem in Deutschland wurden viele Projekte lanciert und vieles zum Thema publiziert. Trotzdem bestehen bis heute deutliche Abgrenzungen.

5.3.1 Strukturelle Überlegungen

Die Jugendhilfe hat eine "kompensatorische Ausgestaltung" zur Schule, das heisst, dass sie erst dann in Aktion tritt, wenn es Eltern aus eigener Kraft nicht möglich ist, ihren Erziehungsauftrag zu erfüllen, und ihre Kinder in der Schule sozial nicht mehr tragbar sind. Dann springen ausserschulische sozialpädagogische Massnahmen von offener Jugendarbeit bis Fremdplatzierung ein. Die Institutionen der Jugendhilfe geben sich offensichtlich mit ihrer "nachgeordnet-dienenden Funktion" zufrieden. Solange dieses "wechselseitige ausgeklügelte" System von Schule und Jugendhilfe rund um Kinder und Jugendliche funktioniert, wird weder von den einen noch von den anderen eine vermehrte Kooperation in Angriff genommen (vgl. Thurn, 1992, S. 82–83). Auch Tillmann gibt zu bedenken, dass "Sozialpädagogik, (die) in Form der Jugendhilfe ausserhalb der Schule angesiedelt (ist), in der Rolle des sozialen 'Räumungskommandos' verbleibt; zugleich wirkt sie stigmatisierend auf die Schüler, mit denen sie sich beschäftigt" (Tillmann, zit. nach Thurn, 1992, S. 85).

5.3.2 Inhaltliche Überlegungen

Schule und Soziale Arbeit haben neben den strukturellen auch inhaltliche Abgrenzungen. Die folgende Gegenüberstellung stellt dar, wie sich die pädagogischen Prinzipien

<u>Schule</u>	<u>Jugendarbeit</u>
kognitiver Ansatz	ganzheitlicher Ansatz
fremdbestimmte Leistungsforderung	selbstbestimmte Handlungsziele
Benotung	selbstkritische Reflexion
soziale Platzierung	Selbstentfaltung
Verhaltenstypisierung	Verhaltensdifferenzierung
theoretisches Lernen/Wissen	soziales und ganzheitliches Lernen/Verhalten
gesellschaftlicher Bildungsauftrag	doppeltes Mandat (Individuum/Gesellschaft)

Verpflichtung gegenüber der Klientele hat und damit auch einen sozialkritischen Auftrag erhält, welcher alle Sozialisationsfelder, also auch die Schule, umfasst. Das erschwert eine Zusammenarbeit der beiden Institutionen. Zudem haben SozialarbeiterInnen eine deutlich tiefere Berufsposition inne als LehrerInnen.¹ Diese Statusunterschiede bedingen, dass LehrerInnen und SozialarbeiterInnen Selbst- und Fremdbilder entwickeln, die sich möglicherweise nicht decken. Daraus bilden sich nicht selten gegenseitige Vorbehalte heraus (vgl. Brigati und Leuch, 1995, S. 23–30):

Mögliche Vorbehalte von LehrerInnen gegenüber der Sozialen Arbeit

- Das Selbstbild der LehrerInnen als 'EinzelkämpferInnen' behindert die Kooperation mit der Sozialen Arbeit. Das Selbstideal der 'Unfehlbarkeit' erschwert es, sich der Sozialen Arbeit zuzuwenden, die sich ihrerseits auf die Fehlbarkeit von Individuen und sozialen Systemen fokussiert.
- Zudem bedeutet mehr Zusammenarbeit unweigerlich auch mehr Arbeitsbelastung für die LehrerInnen, die sie notabene neben ihrem eigentlichen Auftrag zu erledigen haben.
- Schliesslich sind die Angebote der Sozialen Arbeit in der Schule (Pflege und LehrerInnen) oft nur wenig bekannt, weshalb sich Vorurteile hartnäckig halten können.

Mögliche Vorbehalte von SozialarbeiterInnen gegenüber der Schule

- Oft aus mangelnder eigener Berufsidentität ist ihr Selbstverständnis nicht gefestigt genug, um sich gegenüber einem fremden und statushöheren Berufsfeld sicher zu fühlen.
- Eigene negative Schulerfahrungen können zu unreflektierten Übertragungen führen.
- SozialarbeiterInnen und -pädagogInnen betonen ihre Verpflichtung gegenüber den SchülerInnen und sehen LehrerInnen als 'Beauftragte des Staates', die gegenüber den Interessen der SchülerInnen keine eindeutige Haltung einnehmen können.

¹ Diese Statusunterschiede sind auch im Selbstverständnis der Organisationen der Jugendhilfe und der Schule zu finden. Letztlich hat die Schule die Definitionsmacht, wie sie mit der Sozialen Arbeit kooperieren will.

Diese Aufzählung ist weder abschliessend, noch darf sie verallgemeinert werden. Trotzdem zeigt sie auf, dass "es gilt, sorgfältig und behutsam an einer gegenseitigen Annäherung zu arbeiten" (Brigati et al., S. 24–27).

5.4 SPANNUNGSFELD ZWISCHEN SCHULE UND JUGENDHILFE

Die beiden professionellen Systeme Schule – im Speziellen die Oberstufe – und Jugendhilfe, die grundsätzlich dieselbe Zielgruppe ansprechen, sind zu weit voneinander entfernt und pflegen gegenseitige Vorbehalte, während die Jugendlichen keine Handlungsanleitungen erhalten, um ihre Probleme adäquat lösen zu können.

6 GRUNDTHESEN

Aufgrund der aufgeführten Theorien werden die folgenden Grundthesen aufgestellt. Die detaillierteren Thesen werden in den einzelnen Kapiteln des empirischen Teils entwickelt.

These 1

Die familiäre Herkunft der SchülerInnen – welche durch die Schulbildung, die Berufsposition der Eltern und die Nationenzugehörigkeit erfasst wird – spiegelt sich auf der Schulstufe, die sie besuchen, und wirkt sich auf die Verteilung der Nationen auf den Schulstufen aus: Je tiefer die Schulstufe, desto höher ist der Anteil ausländischer SchülerInnen und der Anteil Eltern mit tiefer Schulbildung und tiefer Berufsposition. Zudem zeigt sich eine geschlechtsspezifische Verteilung nach der Nationalität der SchülerInnen.

Die unterschiedlichen sozialen Hintergründe der Familien wirken sich auf die Häufigkeit aus, mit der Eltern – aus Sicht der SchülerInnen – an Schulveranstaltungen teilnehmen und das Gespräch mit der Lehrerschaft suchen.

These 2

Aufgrund der unterschiedlichen Sozialisation der SchülerInnen in den tieferen bzw. höheren sozialen Schichten – welche sich wiederum in den Schulstufen spiegelt – fallen die Bewertung des Lern- und Klassenklimas und die Einschätzungen zum Wohlbefinden in der Schule unterschiedlich aus, und zwar je nach Schulstufe und Geschlecht. Ebenso unterscheidet sich die Wahrnehmung von Aggression/Gewalt und die Einschätzungen zu den individuellen Problembereichen der SchülerInnen.

Je nachdem, welche Schulstufe LehrerInnen unterrichten und welchen Geschlechts sie sind, unterscheidet sich die Wahrnehmung des Problemdruckes, dem sie ausgesetzt sind: Der Druck ist bei LehrerInnen der tieferen Schulstufen eher höher und wird zudem von weiblichen Lehrpersonen prägnanter deklariert.

These 3

Der Beizug von informellen und professionellen Helfersystemen der Jugendlichen bei Problemen differiert nach Geschlecht und Schulstufe.

Grundsätzlich sind die Kontakte der LehrerInnen mit den verschiedenen Institutionen der Jugendhilfe eher tief. Es kann angenommen werden, dass sich die LehrerInnen im Vergleich nach Schulstufen unterschiedlich mit den Beratungsangeboten vernetzen und einen unterschiedlichen Bedarf nach erweiterten oder neuen Beratungsinstanzen deklarieren.

7 AUSGANGSLAGE – WETZIKON AKTUELL

In der Ausgangslage wird in einem ersten Schritt die sozioökonomische und soziokulturelle Struktur der Gemeinde Wetzikon beschrieben und die Institutionen der Jugendarbeit und -beratung vorgestellt. Im zweiten Teil wird die Organisation der Oberstufenschule Wetzikon dargestellt und zum Schluss das Projekt 99 vorgestellt.

7.1 DIE POLITISCHE GEMEINDE

Wetzikon ist mit seinen 17'705 EinwohnerInnen die fünftgrösste Gemeinde (ohne Zürich und Winterthur) im Kanton Zürich. Die Gemeinde hat sich mit dem Bau der Zürcher S-Bahn Ende der achtziger Jahre noch deutlicher zu einem Zentrum des Zürcher Oberlandes entwickelt. Obwohl Wetzikon die grösste Gemeinde des Bezirkes ist, stellt Hinwil den Bezirkshauptort.

Wetzikon bietet durch die S-Bahn einerseits die Nähe zu den Zentren Winterthur und Zürich, andererseits durch die ländliche Umgebung auch ausgedehnte Naherholungsgebiete. Ausserdem steigert die gut ausgebaute Infrastruktur in den Bereichen Sport, Einkaufsmöglichkeiten, Gewerbe und Industrie Wetzikons Attraktivität als Wohn- und Lebensraum. Bestätigt wird dies durch den Bevölkerungszuwachs von 5,7 % zwischen 1987 und 1999.

Die heutige politische Gemeinde Wetzikon besteht aus mehreren einstigen Ansiedlungen. Geografisch wird Wetzikon als Strassendorf bezeichnet. Die Gemeinde rühmt sich, die längste Bahnhofstrasse Europas zu haben, welche sich aber nicht als Flaniermeile präsentiert, sondern durch Verkehrslawinen auffällt.

Wetzikon ist die grösste Gemeinde im Kanton, die nicht über ein Parlament verfügt. Nach mehreren gescheiterten Versuchen – der letzte im Juni 97 – ein Gemeindeparlament einzuführen, werden die Geschäfte weiterhin an der Gemeindeversammlung entschieden.

7.1.1.1 Demografische Daten

1999 zählt Wetzikon 17'705 EinwohnerInnen, davon sind 21,6 % (3820) AusländerInnen. Rund 6 % (1063) der Gesamtbevölkerung sind zwischen 13 und 18 Jahre alt, von diesen 1063 Jugendlichen sind 29 % ausländischer Nationalität (Einwohnerkontrolle Wetzikon, 2000). Der Anteil an ausländischen Jugendlichen im Oberstufenalter ist mit 31,2 % noch höher. Diese Altersgruppe hat damit einen signifikant grösseren AusländerInnenanteil als der Durchschnitt der Gesamtbevölkerung.

Privathaushalte

Aus den Daten der Volkszählung von 1990 (Bundesamt für Statistik, 1996) ist ersichtlich, dass von den 6826 Privathaushalten in Wetzikon 33,7 % Haushalte der Kategorie der Kernfamilie zugerechnet werden können. Alleinerziehende Eltern sind in 6,1 % der Privathaushalte zu finden. In 56,4 % der Haushalte leben Singles und Paare ohne Kinder. Die restlichen 3,8 % umfassen verschiedene Haushaltsformen, jedoch

immer ohne Kinder. Demzufolge gibt es in Wetzikon 1,5-mal mehr Privathaushalte ohne Kinder als mit Kindern. Der Wandel der Familienformen (siehe Einleitung, S. 1) hat nicht nur in den Städten, sondern auch in den Gemeinden der Agglomeration stattgefunden.

Industrie und Wirtschaft

Wetzikon, einst ein Zentrum der nationalen Textilindustrie, verliert seit Mitte der achtziger Jahre laufend Industriearbeitsplätze. Demgegenüber ist der Dienstleistungssektor stark gewachsen. Das Verhältnis zwischen Industrie- und Dienstleistungssektor beträgt mittlerweile eins zu drei. Der Landwirtschaftssektor verzeichnete zwischen 1990 und 1996 bei den Betrieben eine Abnahme um 21 % und bei den Beschäftigten um 33 % (vgl. Statistisches Jahrbuch des Kantons Zürich, 1999). Die Verschiebung vom Landwirtschafts- und Industriesektor in den Dienstleistungsbereich hat ein breites Spektrum an modernen Klein- und Mittelbetrieben gefördert. Deshalb ist Wetzikon nicht nur als Wohn-, sondern auch als Arbeitsort attraktiv; gut die Hälfte der EinwohnerInnen arbeitet im Ort.

Erwerbslose

Im Januar 2000 sind von den 9346 Erwerbspersonen 571 ohne Arbeit – davon sind 346 Stellensuchende und 225 Personen in Beschäftigungsprogrammen –; das ergibt insgesamt eine Arbeitslosenrate von 6,1 % (vgl. Amt für Wirtschaft und Arbeit, 2000). Von den gemeldeten Erwerbslosen sind sechs Personen weniger als 20 Jahre alt. Männer und Frauen sind in etwa gleichermassen von der Erwerbslosigkeit betroffen. Schliesslich kann festgestellt werden, dass der grössere Teil der Erwerbslosen AusländerInnen sind (53,8 % gegenüber 46,2 % SchweizerInnen). Im Vergleich zu 1998 ist die Zahl der Arbeitslosen um rund 2,8 % (Vorjahr 1,5 %) zurückgegangen.

7.2 JUGENDPOLITIK IN WETZIKON

Unter Jugendpolitik verstehen sich die Bemühungen einer Gemeinde oder Stadt, auf strategischer und operationeller Ebene die Belange der Jugendlichen zu erfassen und anzugehen. Zu diesem Zweck hat die Gemeinde Wetzikon vor rund zwanzig Jahren die Jugendkommission eingerichtet.

7.2.1 Die Jugendkommission

"Die Jugendkommission ist verantwortliche Trägerin einer kontinuierlichen, aktualitätsbezogenen Jugendpolitik. Sie koordiniert und fördert die Tätigkeiten der sich mit Jugendfragen und Jugendarbeit befassenden Institutionen und berät den Gemeinderat in allen Belangen der Jugendpolitik" (Leitbild und Arbeitsprogramm des Gemeinderates 1998–2002).

Die Jugendkommission (Juko) ist ein Zusammenschluss von allen in Wetzikon in der Jugendarbeit und Jugendberatung tätigen Institutionen, die je eine/n Vertreter/in in die viermal jährlich stattfindende Sitzung delegieren. Im Durchschnitt sind 15–20 VertreterInnen mit unterschiedlichen Interessen an den Sitzungen zugegen: kantonale,

Bezirks- und Gemeindeinstitutionen, zivil-, privat- und strafrechtliche Stellen, Kirchen, Sport- und Musikvereine, Vereine der Eltern-Kind-Arbeit und der Jugendarbeit sowie die Primar- und Oberstufenschulpflege.

Die Jugendkommission als Vernetzungsgremium funktioniert sehr gut. Die Mitglieder kennen einander, gemeinsame Projekte zu erarbeiten fällt dadurch leichter. Zudem stellt sie für die Institutionen der Jugendarbeit das Verbindungsglied zu den Schulen dar. Grundsätzlich ist aber zu bemerken, dass Schule und politische Gemeinde eher zufällig und punktuell zusammenarbeiten.

Die grosse Anzahl der Mitglieder sowie die unterschiedlichen Interessen erschweren das Erreichen gemeinsamer Ziele. Anliegen wie die Partizipation der Jungen, die Integration fremdsprachiger Jugendlicher, Übungs- und Partyräume für die Jungen wurden durch die Jugendkommission zwar festgestellt, konnten aber bis anhin nur am Rande angegangen werden: Einerseits sind die personellen Ressourcen der Jugendkommission ungenügend und andererseits verfügt sie auch nicht über die notwendigen politischen und finanziellen Kompetenzen, um solche Anliegen umzusetzen. Bisher beschränkt sich die politische Gemeinde darauf, die Jugendpolitik und -arbeit mit finanziellen Mitteln zu unterstützen. Ein Gesamtkonzept – im Sinne von Zielen und Visionen – in der kommunalen Jugendpolitik fehlt.

7.2.2 Freizeitangebote für Jugendliche

Wetzikon bietet auch den Jugendlichen, beispielsweise am Pfäffikersee, viele naturnahe Treffpunkte. Durch die geografische Anlage als Strassendorf hat es aber kein natürlich gewachsenes Zentrum, und verschiedene Versuche, ein solches durch einen annähernd verkehrsfreien Raum zu schaffen, sind an der Urne und an der Gemeindeversammlung gescheitert. Heute bildet sich der Mittelpunkt durch das Einkaufszentrum mit der Migros und ist Treffpunkt für Jung und Alt. Hier trifft man sich beim Einkaufen, trinkt zusammen einen Kaffee und macht einen Schwatz. Die Jungen treffen sich vorwiegend in Gruppen auf dem Vorplatz des Einkaufszentrums. Dieser bietet die Möglichkeit, sich ungezwungen zu begegnen und Verabredungen für den Ausgang zu treffen. Als weiteren Treffpunkt nutzen die Jugendlichen den nahe gelegenen Kirchenpark der reformierten Kirche.

Wetzikon bietet Jugendlichen in kultureller Hinsicht wenig Möglichkeiten. Einzig das Kinoangebot ist sehr gut und vielfältig. Andere Angebote richten sich vorwiegend an 18-Jährige und Ältere. Der bestehende Jugendtreffpunkt bietet Raum für rund 40 Jugendliche (bei rund 700 OberstufenschülerInnen), was als ein sehr knappes Angebot an Jugendtreffpunkten bezeichnet werden kann. Zudem besteht der Treffpunkt aus einem einzelnen Raum, dieser Umstand erschwert dessen Nutzung durch verschiedene Gruppen. Häufig wird er von 'Cliques' ausländischer Jugendlicher vereinnahmt und ist dann für die anderen Jugendlichen nicht mehr attraktiv. Die Jugenddisco ist seit längerem geschlossen, ein Ersatz ist nicht absehbar.

Indessen ist Wetzikons Sportangebot sehr gut ausgebaut. Ein grosser Sportplatz, ein Schwimm- sowie ein Strandbad, eine Kunsteisbahn, Tennis-/Squashhallen und vieles mehr ermöglichen vielfältige sportliche Betätigungen. Auch die vielen Turn- und Sportvereine regen Jung und Alt zum sportlichen Mitmachen an. In Wetzikon fehlt zurzeit einzig ein Hallenbad.

7.2.3 Angebote der Jugendarbeit

Im Folgenden werden die in der Jugendarbeit tätigen Stellen vorgestellt:

Verein für Jugendarbeit Wetzikon (VJW) – what's up

Trägerschaft: Verein für Jugendarbeit, finanziert durch die Gemeinde Wetzikon

Angebot: Jugendtreff, verschiedene Freizeitangebote

Reformierte Jugendarbeit

Trägerschaft: Reformierte Kirchgemeinde Wetzikon

Angebot: Jugendgruppen Domino und Cevi, Jugendchor Ten Sing

Katholische Jugendarbeit

Trägerschaft: Römisch-katholische Körperschaft des Kantons Zürich

Angebot: offene Jugendarbeit (Jugendtreff), verschiedene Freizeitaktivitäten, Jungwacht, Blauring

Von diesen in der Jugendarbeit tätigen Stellen bietet einzig der VJW Jugendlichen kurzfristige Unterstützung und Hilfe in Form von Gesprächen und Informationen an. Es sind keine Anmeldungen und Wartefristen einzuhalten, weshalb der VJW als 'niederschwellig' bezeichnet werden kann. Da die JugendarbeiterInnen nahe bei den Jugendlichen sind, ihnen bekannt sind und so deren Vertrauen geniessen, können die Jugendlichen allfällige Probleme thematisieren und durch die JugendarbeiterInnen motiviert werden, sich für längerfristige Beratungen bei einer Fachberatungsstelle Hilfe zu holen.

7.2.3.1 Finanzielle Leistungen der Gemeinde an die Jugendarbeit

In der folgenden Tabelle werden die finanziellen Leistungen der Gemeinde Wetzikon an die Jugendarbeit im Vergleich mit anderen Gemeinden dargestellt. Dazu werden die Beträge aus den Jahresrechnungen von 1998 verwendet. Mit Jugendförderung wird der finanzielle Beitrag an Vereine mit Juniorenabteilungen bezeichnet.

Tabelle 1: Finanzielle Leistungen von verschiedenen Gemeinden an die Jugendarbeit

Gemeinde/ Einwohnerzahl	Jugend- treff	Jugend- arbeit	Jugend- förderung	Jugendamt Juko	Anderes	Total	pro Kopf
Wetzikon/17'000	230'000.-		140'000.-	12'000.-		382'000.-	22.47
Stäfa /11'000	240'000.-	105'000.-	punktueller Unterstützung		37'000.-	382'000.-	34.73
Effretikon/14'500	229'000.-	78'000.-	95'000.-	30'000.-		432'000.-	29.79
Rüti /10'700	100'000.-		40'000.-	41'000.-		181'000.-	16.92
Horgen /17'000	320'000.-		punktueller Unterstützung	180'000.-	20'000.-	520'000.-	30.59

Die Beiträge an die Jugendarbeit sind im Vergleich mit anderen Gemeinden eher tief. Nur Rüti gibt wesentlich weniger für seine Jugendlichen aus, wobei auch diese Gemeinde daran ist, die Situation neu zu überprüfen.

7.2.4 Institutionen der Jugendberatung

Im Folgenden wird eine Übersicht der Beratungsstellen gegeben, die in Wetzikon in der Arbeit mit Jugendlichen, deren Familien und/oder der Schule tätig sind.

Jugend- und Familienberatung des Jugendsekretariates Bezirk Hinwil

Begleitung von Familien, Alleinerziehenden, Jugendlichen in schwierigen Situationen. Vormundschaftliche Aufträge: Kindesschutzmassnahmen, Abklärungsaufträge, Besuchsrechtsregelungen, Adoption, ausserfamiliäre Platzierung
Generelle Prävention: Kindesschutzgruppe, Ferienplausch für PrimarschülerInnen, Elternbildung.

Berufsinformationszentrum der Bezirke Hinwil und Pfäffikon

Beratung von Jugendlichen und Erwachsenen zu Fragen der Aus- und Weiterbildung.
Berufsintegrationsprogramm BIP für stellenlose Jugendliche.

Schulpsychologischer Beratungsdienst

Abklärungen und Beratungen von SchülerInnen und deren Eltern, LehrerInnen, Beantragen schulischer Massnahmen, Krisenintervention, SchülerInnenberatung.

Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst

Abklärungen, Beratungen und Behandlungen von Kindern und Jugendlichen mit psychiatrischen Störungen, Einzel-, Gruppen- und Familientherapie, Krisenintervention.

Psychiatrisches Ambulatorium Wetzikon

Grundversorgung an sekundärer und tertiärer Suchtprävention.
Anlaufstelle bei psychiatrischen Problemen.

Suchtpräventionsstelle Zürcher Oberland

Gesundheitsförderung, Grundversorgung an primärer Suchtprävention, Übernahme des Auftrages für schulische Gesundheitsförderung (kant. Gesundheitsgesetz, Art. 55).

Jugendanwaltschaft der Bezirke Hinwil und Pfäffikon

Jugendstrafverfahren bei 7- bis 18-Jährigen. Abklären ihres sozialen Umfeldes, Anordnung und Durchführung von ambulanten, stationären, erzieherischen und therapeutischen Massnahmen sowie Strafen.

7.2.5 Beurteilung der Beratungsangebote für Jugendliche

Grundsätzlich beschäftigen sich alle obenerwähnten Institutionen mit Jugendlichen. Als Anlaufstellen für Jugendliche gelten das Berufsinformationszentrum, die SchülerInnenberatung des Schulpsychologischen Beratungsdienstes, die Jugend- und Familienberatung, der Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienst und das Psychiatrische Ambulatorium. Diese sind aber als hochschwellig zu bezeichnen: Eine Kontaktaufnahme des Jugendlichen erfolgt telefonisch mit Angaben zum Anliegen, bis zu einem ersten Beratungstermin vergehen oft bis zu zwei Wochen. Hochschwellige Beratungsangebote, die diese Form der Kontaktaufnahme vorschreiben, entsprechen nicht dem Alter der Jugendlichen und werden auch selten freiwillig wahrgenommen. Somit besteht in Wetzikon kein niederschwelliges Beratungsangebot, das sich primär an Jugendliche richtet.

7.3 SCHULEN IN WETZIKON

Wetzikon gilt als das Schul- und Ausbildungszentrum im Zürcher Oberland. Nebst den allgemeinen Volksschulen sind die Kantonsschule Zürcher Oberland, die kaufmännische und die gewerbliche Berufsschule Wetzikon, mit den entsprechenden Berufsmaturabteilungen, vertreten. Zudem haben die Landwirtschaftliche Schule, die Rudolf-Steiner-Schule Zürcher Oberland und andere Privatschulen, wie das Institut für Weiterbildung Wetzikon, ihren Standort in Wetzikon.

8 DIE OBERSTUFE WETZIKON

Im Schuljahr 1998/99 wurden die drei Abteilungen der Oberstufe noch als Sekundar-, Real- und Oberschule bezeichnet, weswegen in der folgenden Erhebung, die zu diesem Zeitpunkt stattfand, die entsprechenden Bezeichnungen verwendet werden. Seit dem Schuljahr 1999/2000 ist in Wetzikon die dreiteilige Sekundarstufe mit den Abteilungen A, B und C eingeführt. Die Oberstufe hat sich entschlossen in der Pilotphase am Reformprojekt der Teilautonomen Volksschulen teilzunehmen. An der Gemeindeversammlung im November 1999 wurde der entsprechende Kredit per Schuljahr 2000/01 zur Verfügung gestellt. Die Einführung wurde nach einem Losentscheid der Bildungsdirektion auf Beginn des Schuljahres 2001/02 vertagt.

8.1 DIE OBERSTUFENSCHULPFLEGE

Die Oberstufenschule Wetzikon umfasst die Schulgemeinden Wetzikon und Seegräben, da die Gemeinde Seegräben über keine eigene Oberstufe verfügt. Ausserdem gehören die Berufswahlschule und die Kleingruppenschule in die Zuständigkeit der Oberstufenschulpflege. Diese setzt sich aus neun Männern und zwei Frauen zusammen. Die generellen Aufgaben der Schulpflege werden in den internen Kommissionen Finanzen, Liegenschaften, Personal, Schule und Eltern, Kultur und Pädagogik, Fürsorge bewältigt.

8.1.1 Aufgaben der Schulpflege

Die Mitglieder von Schulpflegen müssen heute ein breites Spektrum an unterschiedlichen Aufgaben abdecken:

- Aufsicht über die Erfüllung des Gesamtauftrages der Schule
- Betreuung der Lehrkräfte
- Verbindung zwischen Schule und Elternhaus
- Organisation und Verwaltung der Schule

Diese Aufgaben verlangen unterschiedliche Fähigkeiten und sind oft schwer unter einen Hut zu bringen. Sie stellen zum Teil widersprüchliche Anforderungen, die mit überholten Strukturen gelöst werden müssen und nicht mehr in die heutigen Gegebenheiten passen. Die Beanspruchung der Behördenmitglieder ist in zeitlicher, fachlicher und persönlicher Hinsicht massiv angewachsen. Dies führt zu einer Überlastung.

Eine Folge davon ist die hohe Fluktuation in den Schulpflegen und die Schwierigkeit, neue Mitglieder zu rekrutieren (vgl. Bischof, Tages-Anzeiger, 1.2.00).

Oft legen die Schulpflegen zu wenig Gewicht auf ihren Auftrag der strategischen Planung. Dazu meint Dubs: "Die Schulbehörden haben sich oftmals zu wenig systematisch mit der Frage auseinandergesetzt, was eine gute Schulaufsicht ist. Zu oft verlieren sie sich in Nebensächlichkeiten und befassen sich mit operativen statt mit strategischen Problemen der Schule" (1996, S. 49).

Zu beachten ist, dass Schulpflegen Laiengremien sind, die ein politisches Profil aufweisen und deren primäre Qualifikation darin besteht, etwas zu repräsentieren, sich zu interessieren und zu engagieren. Professionelle Kompetenzen sind zwar erwünscht und wichtig, werden aber noch zu wenig gewichtet (z.B. Management-Kompetenzen).

8.1.2 Engagement im ausserschulischen Bereich

Die Schule beteiligt sich im ausserschulischen Bereich organisatorisch und/oder finanziell mit folgenden Angeboten: der Jugendmusikschule, einem Freizeitsportangebot für die SchülerInnen, zudem an Schul- und Ferienlagern und mit dem kostenlosen Zur-Verfügung-Stellen von Turnhallen und Sportanlagen an jugendfördernde Vereine.

8.2 DER SCHULPSYCHOLOGISCHE BERATUNGSDIENST

Der Schulpsychologische Beratungsdienst ist für den ganzen Bezirk Hinwil zuständig. Mit der Oberstufenschulpflege Wetzikon-Seegräben besteht eine Leistungsvereinbarung von 30 Stellenprozenten. Der Schulpsychologe nimmt an den Sitzungen der Fürsorgekommission der Oberstufenschulpflege teil.

8.3 DIE SCHULZENTREN DER OBERSTUFE

Die drei Schulhäuser des geografischen Zentrums von Wetzikon sind älteren Datums. Das älteste ist das Bachtelschulhaus, es wurde 1894 gebaut. Das Lendenbachschulhaus stammt aus dem Jahr 1950; mittlerweile sind beide Schulhäuser wieder renovationsbedürftig. Das Eggschulhaus entstand 1970 und wird zur Zeit von Grund auf renoviert. Sie werden unter dem Begriff 'Zentrum' zusammengefasst. Das Einzugsgebiet des Zentrums umfasst Quartiere mit grossen Wohnsiedlungen, in denen günstiger Wohnraum zur Verfügung steht, folgerichtig werden diese Wohnungen eher von einkommensschwachen Familien bewohnt.

Das Schulhaus Walenbach wurde 1994 erstellt und vereint alle Abteilungen der Oberstufe unter einem Dach. Sein Einzugsgebiet zeichnet sich durch zahlreiche und grosse Einfamilienhausquartiere für bessergestellte Familien aus, wobei es auch in diesen Quartieren ausgedehnte Blocksiedlungen hat.

9 DAS PROJEKT 99

Das Projekt 99 wurde von Brigitte Obrist initiiert und in einem ersten Schritt an die Oberstufenschulpflege herangetragen. Diese war aus gesellschaftspolitischen Überlegungen (die Probleme mögen sich zwar an der Schule manifestieren, diese stünden jedoch in der Verantwortung der Gesamtgemeinde) nicht bereit, die alleinige Trägerschaft für das Projekt zu übernehmen. Daher wurde in einem zweiten Schritt die Jugendkommission beigezogen, womit das Projekt 99 eine doppelte Trägerschaft und einen zweifachen Auftrag erhielt: Zusätzlich zur ursprünglichen Fragestellung nach der Schulsozialarbeit galt es, die Jugendpolitik der Gemeinde Wetzikon abzuklären.

Die Jugendkommission hat am 3.11.1998, die Oberstufen-Schulpflege am 25.11.1998 (im zweiten Anlauf) das Projekt 99 angenommen. Die Finanzierung des Anteils der Juko übernimmt die politische Gemeinde (GR-Beschluss vom 9.12.1998).

9.1 ZIELGRUPPE

Das Projekt 99 siedelte sich in der Gemeinde Wetzikon an. Hauptzielgruppe waren Jugendliche, welche die Oberstufe, die 7.–9. Klasse der Kantonsschule und der Rudolf-Steiner-Schule besuchen und in Wetzikon bzw. Seegräben wohnhaft sind. Als weitere Zielgruppen wurden die LehrerInnen der Oberstufe und der Rudolf-Steiner-Schule² beigezogen. Die MittelstufenlehrerInnen der 5. und 6. Klasse, als betroffene LehrerInnen vor der Oberstufe, und die LehrerInnen der Berufswahlschule, die oft sozial auffällige SchülerInnen 'erben', wurden in den erweiterten Blickwinkel mit einbezogen. Im Weiteren wurden die in der Jugendkommission vertretenen Institutionen (siehe Kapitel 7.2 und 7.2.4) fokussiert.

9.2 PROJEKTAUFTRAG

Ist/Soll-Erhebung / März 99–Oktober 99

Bei SchülerInnen, LehrerInnen und Institutionen sollte abgeklärt werden, welche Problemlagen von Jugendlichen im Oberstufenschulalter sie wahrnehmen, welche Handlungsstrategien sie zur Problemlösung beiziehen und wo sie allenfalls Handlungsbedarf sehen. Zudem wurde die Vernetzung zwischen Schule und Institutionen überprüft, wodurch allfällige Lücken und Doppelspurigkeiten im bestehenden Lösungsangebot erkannt werden sollen. Die Erhebung wurde als quantitative Umfrage mit Fragebogen gestaltet.

Erarbeiten von Handlungsstrategien / November 99–Februar 2000

Zuhanden der Jugendkommission und der Oberstufen-Schulpflege wurden verschiedene Vorschläge aufgezeichnet, welche die Spannung zwischen Ist und Soll mildern sollen.

Jugendkommission

² Die LehrerInnen der Kantonsschule wurden nicht befragt (siehe Kapitel 10.2)

- ein kinder- und jugendpolitisches Leitbild erarbeiten, um für ausgewählte Bereiche (Schule, Familie, Freiräume, Beratung etc.) Ziele zu formulieren
- eine kinder- und jugendpolitische Aktionsphase, die durch gezielte Aktionen und unter Einbezug von Kindern und Jugendlichen in deren verschiedenen Lebensbereichen Leitideen entwickeln soll
- eine Koordinationsstelle für Kinder und Jugendliche, welche gemeinwesen- und projektorientiert Problemfelder angeht und die bestehenden Institutionen (Schule und Jugendhilfe) miteinander vernetzt und ein koordiniertes Vorgehen sicherstellt
- eine Jugendberatungsstelle, um die Lücke zu schliessen, welche die Jugend- und Familienberatung erstens durch ihre Hochschwelligkeit und zweitens durch ihre Orientierung an der gesetzlichen Volljährigkeit (18 Jahre) hinterlässt
- eine mobile Jugendarbeit, die gezielt Jugendliche an ihren Treffpunkten und gegebenenfalls auch in der Schule aufsucht

Schulpflege

- ein Modell Vernetzung und Koordination, das vorwiegend mit eigenen Ressourcen aus der LehrerInnenschaft und Schulpflege problematische Fragestellungen angehen soll und sich mit der bestehenden Jugendhilfe vernetzt und koordiniert
- das Modell Schulsozialarbeit, mit dem die Schule gezielt das aussenstehende Berufsfeld der Sozialen Arbeit in die Schule holt, um möglichst nahe an der Lebenswelt Schule verschiedene soziale Fragestellungen anzugehen

9.3 STRUKTUREN

Noch vor Beginn der eigentlichen Projektarbeit wurden Informations- und Arbeitsstrukturen erstellt. Es galt, sowohl den Informationsfluss zwischen Projekt und Trägerschaft sicherzustellen als auch weitere Meinungsträger der Öffentlichkeit an der Projektentwicklung teilhaben zu lassen. Die Strukturen sahen folgendermassen aus:

Steuergruppe

Sinn und Zweck war die aktive Teilnahme am Projektprozess. Die Mitglieder setzten sich mit den anstehenden Themen auseinander und hatten die Möglichkeit, den Projektinhalt zu beeinflussen. Die Steuergruppe traf sich einmal monatlich. Vier der zehn Sitzungen wurden gemeinsam mit den Infositzungen abgehalten.

- **Aus den Behörden:** der Präsident der Fürsorgekommission der Oberstufenschulpflege
- **Aus der Schule:** ein Lehrer aus dem Schulhaus Bachtel, ein Lehrer und eine Lehrerin aus dem Schulhaus Walenbach, der Schulpsychologe
- **Aus der Jugendkommission:** ein Jugendarbeiter aus der reformierten Jugendarbeit, eine Jugendarbeiterin des Vereins Jugendarbeit Wetzikon
- **Aus den Parteien:** ein FDP-Vertreter, eine Vertreterin der Demokratischen Partei, eine Elternvertreterin (nicht organisiert)

Infogruppe

Sinn und Zweck war der Informationsfluss zurück in die Trägerschaft und die politischen Parteien über den Projektverlauf und -inhalt. Die Infogruppe traf sich viermal während des Projektjahres. Zusätzlich zu den Mitgliedern aus der Steuergruppe waren die VertreterInnen jeweils:

- **Aus den Behörden:** die Präsidentin der Juko (Gemeinderätin für 'Soziales')

- **Aus der Schule:** zwei Lehrer aus den Schulhäusern des Zentrums, zwei aus dem Schulhaus Walenbach, der Schulleiter der Berufswahlschule (BWS)
- **Aus der Jugendkommission:** 5 VertreterInnen (Jugend- und Familienberatung, IG Jugendfördernde Vereine, katholische Jugendarbeit, Suchtprävention, Schülerhort)
- **Aus den Parteien:** 1 x FDP, 1 x EVP (beide Mitglied der Primarschulpflege), 1 x SP (Mitglied der Oberstufenschulpflege), 1 x CVP (Mitglied der Oberstufenschulpflege)

Diese breite Informationsanlage hat sich sehr bewährt. Meist waren die Sitzungen gut besucht. Durch die Vertretungen von verschiedenster Seite hat sich ein Dialog über viele Grenzen hinweg entwickelt. Allein durch diese Anlage haben sich Leute kennengelernt und einander zugehört, was das Verständnis untereinander gestärkt hat. Das hat es in dieser Form in Wetzikon noch selten gegeben.

Die doppelte Trägerschaft – und damit der doppelte Projektauftrag in der Schule und in der Jugendkommission – hatte zwar auf der einen Seite eine breite Diskussionsbasis eröffnet, auf der anderen Seite aber auch Schwierigkeiten geboten: Grundsätzlich musste der ursprüngliche Fokus auf die Schulsozialarbeit erweitert werden auf weitere Handlungsstrategien, welche die Gesamtgemeinde in die Verantwortung nehmen sollten. Zudem galt es, die Unterscheidung zwischen der generellen jugendpolitischen und der schulinternen Fragestellung zu machen. Damit wurde aber die Überblickbarkeit der Projektanlage erschwert: Während sich die JugendarbeiterInnen über ihren Auftrag in der Steuergruppe, wenn es inhaltlich um die Schule ging, nicht ganz klar waren, ging es umgekehrt den LehrerInnen so, wenn es sich um die jugendpolitischen Anliegen handelte. Trotzdem – oder gerade deswegen – haben sich äusserst fruchtbare Gespräche entwickelt, womit die Hürde der doppelten Fragestellung meist übersprungen werden konnte.

10 EINLEITUNG ZUM EMPIRISCHEN TEIL

Die im Theorieteil aufgeführten Thesen sollen mit der Erhebung des Projektes 99 untersucht werden. Durch die kritische Einstellung der Behörden zum Projekt 99 wurde erkannt, dass die Erhebung beweiskräftig sein musste. Bei Stichproben oder Aussagen, die nicht breit abgestützt werden können, musste damit gerechnet werden, dass die daraus gewonnenen Erkenntnisse nicht glaubwürdig genug sind. Deshalb wurden zwei Vollerhebungen mit geschlossenen Fragen lanciert: Möglichst alle SchülerInnen und alle LehrerInnen der Oberstufe sollten mit ihnen erfasst werden. Zusätzlich wurden die LehrerInnen der Mittelstufe (5. und 6. Klasse) als Betroffene vor dem Oberstufenschulalter der Jugendlichen und die LehrerInnen der Berufswahlschule (BWS), als mögliche 'Erben' von auffälligen Jugendlichen befragt. Die Institutionen der Jugendhilfe wurden mittels eines Fragebogens, der als leitfadengestütztes Interview diente, befragt. Mit allen drei Fragebogen wurde ein Probelauf gemacht. Alle nachfolgenden Angaben und Auswertungen beziehen sich auf das Stichdatum Juli 1999³.

10.1 DIE ERHEBUNG BEI DEN SCHÜLERINNEN

Gemäss den Auskünften der Schulsekretariate der regulären Oberstufe, der Kantonschule und der Rudolf-Steiner-Schule waren an der Oberstufe in den Abteilungen Sekundar-, Real-, Oberschule, der Kleinklasse B und der Sonder E insgesamt 593 SchülerInnen gemeldet.⁴ Die Kantonsschule Zürcher Oberland (KZO) besuchten 75, die Rudolf-Steiner-Schule (RSS) 18 SchülerInnen im Oberstufenschulalter, welche folglich die 7., 8. oder 9. Klasse besuchten, und in Wetzikon oder Seegräben wohnhaft waren. Gesamthaft handelte es sich um 686 Schüler und Schülerinnen.

10.1.1 Wie wurde erhoben

Um bei den SchülerInnen eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erhalten, wurde mit den LehrerInnen der Schulhäuser des Zentrums und des Walenbachs vereinbart, dass Brigitte Obrist mit einem Wohnwagen während je vier Wochen zwischen den Frühlings- und den Sommerferien 99 auf den Pausenplätzen der Schulzentren stationiert sein würde. Die LehrerInnen waren zudem bereit, eine bis zwei Lektionen zur Verfügung zu stellen. So wurde es ermöglicht, dass Brigitte Obrist jede Klasse einzeln besuchen konnte. Sie stellte jeweils das Projekt und den Fragebogen vor, worauf dieser von meist der ganzen Klasse in einer prüfungsähnlichen Situation in Anwesenheit der Lehrperson ausgefüllt wurde. Dies dauerte je nach Schulstufe eine halbe bis eineinhalb Stunden. Allfällige Unklarheiten konnten direkt geklärt werden, das bedeutet, dass die Fragen mehr oder weniger einheitlich verstanden wurden.

³ Die Fragebogen SchülerInnen, LehrerInnen und Institutionen sind in dieser Version nicht im Anhang beigelegt, bei Bedarf können sie bei B. Obrist nachgefragt werden.

⁴ Die SchülerInnen der Kleingruppenschule (KGS) wurden nicht in die Erhebung einbezogen, es hätte sich nur um eine verschwindende Anzahl SchülerInnen im Oberstufenschulalter, die in Wetzikon wohnen, gehandelt.

Die SchülerInnen der Kantonsschule und der Rudolf-Steiner-Schule wurden in jeweils zwei Etappen befragt, auch bei ihnen war Brigitte Obrist während des Ausfüllens der Fragebogen dabei und konnte Unklarheiten an Ort und Stelle bereinigen.

10.1.2 Was wurde erhoben

Im ersten Teil des Fragebogens wurden die SchülerInnen befragt, welcher Nationalität sie angehören, welchen Bildungsabschluss und welche Berufsposition die Eltern haben, wie die Betreuungsverhältnisse zu Hause sind und wie sich das Verhältnis der Eltern zur Schule gestaltet. Im zweiten Teil wurden sie gefragt, was sie in ihrer Freizeit machen und wie sie das Freizeitangebot Wetzikons einschätzen. Im dritten Teil wurden die SchülerInnen zu ihrem Wohlbefinden in der Schule, zu ihrer Einschätzung des Lern- und Klassenklimas und zu ihrer Wahrnehmung von Aggression und Gewalt in der Schule befragt. Der letzte Teil des Fragebogens streifte auf der einen Seite verschiedene mögliche individuelle Probleme der SchülerInnen, auf der anderen Seite wurde das Problemlöseverhalten und der Bekanntheitsgrad der verschiedenen Institutionen der Jugendarbeit und -beratung erfasst.

10.1.3 Rücklaufquote

In der regulären Oberstufe Wetzikon haben 519 Jugendliche einen Fragebogen ausgefüllt, was einer Rücklaufquote von 87,5 % entspricht. In der Kantonsschule haben 49 SchülerInnen einen Fragebogen ausgefüllt, die Rücklaufquote beträgt folglich 65,3 %. Von der Rudolf-Steiner-Schule haben alle SchülerInnen einen Fragebogen ausgefüllt. Insgesamt beruhen die folgenden Auswertungen auf 658 Fragebogen.

10.2 DIE ERHEBUNG BEI DEN LEHRERINNEN

An der regulären Oberstufe unterrichteten 45 Klassen- und 25 FachlehrerInnen. An der Oberstufe der RSS, die allerdings bis zum 12. Schuljahr geht, waren 17 Klassen- und FachlehrerInnen tätig. An der Kleingruppenschule unterrichteten fünf LehrerInnen, an der Berufswahlschule 30, und in der Mittelstufe waren es deren 15. Die LehrerInnen der Kantonsschule wurden aus erhebungstechnischen Gründen nicht in die Befragung mit einbezogen: Durch die Anlage der Kantonsschule sind es sehr viele LehrerInnen, die in den befragten Klassen unterrichten.

10.2.1 Wie und was wurde erhoben

Die Fragebogen wurden den LehrerInnen zusammen mit einem Rückantwort-Couvert überreicht, damit die Anonymität gewährleistet war.

Im ersten Teil des Fragebogens wurden persönliche Angaben, wie Geschlecht und Klassenzug, erfragt. Der zweite Teil befasste sich mit der Aggression/Gewalt und dem Lernklima in der Schule. Der dritte Teil umfasste Fragen zur Zusammenarbeit in der Schule und mit dem erweiterten Kreis der Schule und ging auf Problemstellungen von und durch SchülerInnen ein. Der vierte Teil befasste sich mit der Zusammenarbeit mit den Institutionen der Jugendarbeit und -beratung und der Bedarfsabklärung anhand verschiedener Modelle, unter anderem auch der Schulsozialarbeit.

10.2.2 Rücklaufquote

Von den LehrerInnen der regulären Oberstufe wurden 30 Fragebogen zurückgesandt, was einer Rücklaufquote von 42,8 % entspricht. Dabei war der Rücklauf von KlassenlehrerInnen mit 46 % leicht höher als derjenige von FachlehrerInnen.

Von den LehrerInnen der Berufswahlschule haben 33,3 %, von denjenigen der Kleingruppenschule haben alle fünf den Fragebogen zurückgesandt. Bei den LehrerInnen der Rudolf-Steiner-Schule betrug der Rücklauf 29,4 %, bei jenen der Mittelstufe 53,3 %.

Der vergleichsweise tiefen Rücklaufquote des Lehrpersonals können verschiedene Ursachen zugrunde liegen: Grundsätzlich kann die hohe Belastung der LehrerInnenenschaft angeführt werden, die sich zudem durch den Erhebungszeitpunkt kurz vor den Sommerferien – wenn viele Schulreisen und Projektwochen stattfinden – verschärft hat. Ausserdem muss davon ausgegangen werden, dass nicht alle LehrerInnen an der Erhebung und am Projekt 99 interessiert waren und deshalb die Mühe, einen Fragebogen auszufüllen, nicht auf sich genommen haben.

10.3 DIE ERHEBUNG IN DEN INSTITUTIONEN DER JUGENDHILFE

Alle Institutionen (siehe Kapitel 7.2 und 7.2.4) wurden mittels eines leitfadengestützten Interviewbogens befragt. Diesen haben die Institutionen vorgängig erhalten, in einer zweiten Runde wurde der 'Fragebogen' zusammen mit der Interviewerin nochmals durchgegangen. Dieser umfasste Angaben zur Institution selber und Fragen zur Zusammenarbeit mit den anderen Institutionen und mit der Schule. Der dritte Teil umfasste einerseits Fragen zu Problemstellungen Jugendlicher und andererseits Fragen zu erweiterten Beratungsangeboten und zur Schulsozialarbeit.

10.4 AUSWERTUNG DER DATEN

Die Daten wurden mit dem Statistikprogramm 'SPSS für Windows 8.0' erfasst und ausgewertet. Dieses wurde Brigitte Obrist von der Fachhochschule für Soziale Arbeit (FHSSAZ) während eines Jahres in Unterlizenz zur Verfügung gestellt. In das Programm eingeführt und während der Auswertungen begleitet wurde sie von Heinrich Bösch, Dozent der Vollzeitausbildung Soziale Arbeit, FHSSAZ.

Für die folgenden Auswertungen werden – wenn immer möglich – die Aussagen der SchülerInnen und der LehrerInnen einander gegenübergestellt. Die Einschätzungen der Institutionen werden nur zu den individuellen Problembereichen von SchülerInnen zur Hand genommen.

10.5 EINE KURZE REFLEXION ZUR DATENERHEBUNG UND – AUSWERTUNG

Grundsätzlich muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass Brigitte Obrist – trotz vorgezogenem Unterricht in Methodologie/Statistik bei Carl Oliva und seiner damaligen Begleitung – die gesamte Erhebung und Auswertung letztlich als blutige Anfängerin begonnen und im Sinne des 'learning by doing' als einigermaßen versierte

Amateurin beendet hatte. Neben dem Wissen über die empirische Sozialforschung war auch das Zeitbudget eher knapp; dies vor allem für den Vorlauf und die Bearbeitung der daraus gewonnenen Erkenntnisse. Auf der einen Seite wurden grundsätzlich erkannte Mängel nicht behoben und auf der anderen Seite Fehler nicht bemerkt, wie beispielsweise die fehlende Auflistung des Nikotins bei der Frage nach dem Suchtmittelkonsum der SchülerInnen.

Zudem stellt sich nachträglich die Frage, ob der Aufbau des **SchülerInnen-Fragebogens** mit doch sehr 'privaten' Fragen am Anfang adäquat war oder ob die Gruppierungen der Nationen zu wenig differenziert erfasst wurden. Für die gesamte Fragestellung nach der Aggression/Gewalt in der Schule müsste in einer neuen Untersuchung beachtet werden, dass eine relativ hohe Anzahl von SchülerInnen dazu entweder 'kommt gar nie vor' angekreuzt oder diese Fragen nur auf sich bezogen haben. Dies wurde zwar in der Datenerfassung mit einer separaten Variabel erfasst, für die folgenden Auswertungen aber nicht berücksichtigt. Am schwierigsten waren für die SchülerInnen die Fragen nach der Schulbildung ihrer Eltern zu beantworten. Da diese Fragestellung am Anfang des Fragebogens waren, entstand anfänglich Unruhe, da viele SchülerInnen beim Beantworten Unterstützung brauchten. Nach diesem ersten Teil haben die SchülerInnen den Fragebogen jeweils ruhig und konzentriert ausgefüllt, ohne dass sie miteinander 'Absprachen' getroffen hätten, was letztendlich trotz allem für eine hohe Aussagekraft der Daten spricht.

Die tiefe Rücklaufquote der **LehrerInnen-Fragebogen** könnte nahe legen, dass nur diejenigen, die sich für die Fragestellung interessiert haben, diesen ausgefüllt haben und damit die Aussagen verfälscht sind und kein objektives Bild ergeben. Dem kann gegenübergestellt werden, dass einerseits die Rücklaufquote von den KlassenlehrerInnen aus dem Zentrum hoch war und damit eine gute Durchmischung erreicht wurde und Brigitte Obrist andererseits von einigen LehrerInnen aus dem Walenbach weiss, dass diese dem Projekt 99 an sich wohl gesinnt waren und aus Zeitgründen trotzdem keinen Bogen ausgefüllt haben und umgekehrt einige kritisch eingestellte Lehrpersonen einen Fragebogen zurückgesandt haben. Somit kann auch im Walenbach trotz tieferer Rücklaufquote von einer guten Schnittmenge ausgegangen werden.

Die **Institutionen-Fragebogen** sind am kritischsten zu betrachten. Obwohl sie an sich so aufgegleist wurden, dass die Daten mit dem SPSS hätten erfasst werden können, machte dies im Nachhinein wenig Sinn, da der Fragebogen mit allen Institutionen mündlich durchgegangen wurde und er so eher zu einem Interviewleitfaden geworden ist.

Die folgenden **Auswertungen** sind grundsätzlich eher an der Oberfläche, da vorwiegend mit Kreuztabellen und Häufigkeiten gerechnet wurde. Die Daten würden es erlauben, beispielsweise vermehrt mit Korrelationen zu arbeiten. Vertieftere Erkenntnisse könnten zudem gewonnen werden, wenn mit Fallausschlüssen etc. ausgewertet

würde. In dieser Arbeit werden die Vergleiche anhand von Gruppen, die gebildet wurden, vorgenommen. Diese könnten (und wurden teilweise auch innerhalb des Projektes 99) differenzierter betrachtet werden: So würde die Aufschlüsselung nach den einzelnen Schulstufen der SchülerInnen beispielsweise zwischen Sekundarstufe, Rudolf-Steiner-Schule und Kantonsschule zum Lern- und Klassenklima weitere Erkenntnisse bringen.

Die gesamte **Datenmenge** wird nach Ablauf der Unterlizenz von Brigitte Obrist durch Heinrich Bösch, Fachhochschule für Soziale Arbeit Zürich, Abteilung VSA, verwaltet werden. Er strebt es einerseits an, dass das Forschungsprojekt in den nationalen Forschungskatalog aufgenommen wird und so auch anderen Interessierten zur Verfügung steht. Andererseits ist er an Münchner Sozialstudien beteiligt, die ähnliche Fragestellungen wie das Projekt 99 beinhalten, und strebt es an, zwischen diesen Studien Quervergleiche herzustellen. Insgesamt sind also mit der vorliegenden Arbeit die Auswertungen noch nicht abgeschlossen. Falls weiterführendes Interesse an den Daten besteht, kann mit Heinrich Bösch (Tel.: 01 315 61 42) Kontakt aufgenommen werden.

Die vorliegende Arbeit wirft ihren Blickwinkel auf die Thematik rund um die Schule. Ein grosser Teil der Situationanalyse – vor allem im Bereich der Freizeit und der Jugendpolitik von Wetzikon – erscheint nicht. Diese Aspekte wurden im Zwischen- und Schlussbericht zum Projekt 99 behandelt, welche bei Brigitte Obrist (Tel.: 01 930 12 44) bezogen werden können.

10.6 ZUR LESART DER FOLGENDEN AUSWERTUNG

Die Auswertung wird nach den Kriterien der Schulstufen, des Geschlechts und – wenn von Bedeutung – der Schulzentren der SchülerInnen und LehrerInnen vorgenommen. Die jeweiligen Nennungen (n) werden jeweils nicht im Einzelnen aufgeführt, weshalb an dieser Stelle ein Überblick gegeben wird.⁵

Tabelle 2: Verteilung der LehrerInnen und SchülerInnen auf die einzelnen Schulstufen

Schulstufen der Oberstufe	SchülerInnen	LehrerInnen
Kantonsschule Zürcher Oberland (KZO)	49	keine
Rudolf-Steiner-Schule Zürcher Oberland (RSS)	18	7
Sekundarschule (Sek)	270	7
Realschule (Real)	193	9
Oberschule (Ober)	38	4
Sonder E (SoE)	8	2
Kleinklasse B (KKB)	10	2
Kleingruppenschule (KGS)	keine	5
Integrative Schulungsform (ISF)	keine	2

⁵ Wie wir zum Auswertungsmuster der hohen/tiefen Schulstufe kommen, wird im Kapitel 'Soziale Herkunft der SchülerInnen' erläutert.

ZUSAMMENFASSUNG HOHE SCHULSTUFEN / TIEFE SCHULSTUFEN		
hohe Schulstufen: KZO, RSS, Sek	337	14
tiefe Schulstufen: Real, Ober, SoE, KKB, KGS	249	24
fehlend: LehrerInnen Mittelstufe (7) , Berufswahlschule (10), ohne Klassenzug (5)		

Tabelle 3: Männlich/weiblich – Häufigkeiten bei SchülerInnen und LehrerInnen

<u>Geschlecht</u>	<u>SchülerInnen</u>	<u>LehrerInnen</u>
männlich	292	42
weiblich	290	18
fehlend: SchülerInnen (4)		

Tabelle 4: Verteilung der LehrerInnen und SchülerInnen auf die Schulzentren

<u>Schulzentren</u>	<u>SchülerInnen</u>	<u>LehrerInnen</u>
Zentrum (Schulhäuser Bachtel, Egg, Lendenbach)	308	22
Walenbach	211	9
fehlend: SchülerInnen KZO/RSS (67), LehrerInnen BWS, Mittelstufe, RSS, KGS, Andere (29)		

Grundsätzlich wird jeweils die genaue Fragestellung aus dem Fragebogen eingangs der Auswertungen aufgeführt.

11 DIE SOZIALE HERKUNFT DER SCHÜLERINNEN

Die soziale Herkunft von Jugendlichen lässt sich durch verschiedene Merkmale beschreiben. Dazu gehören unter anderem ihre Nationalität, die Schulbildung und die Berufsposition der Eltern. Diese Faktoren prägen den sozialen Status einer Familie, welcher als klassisches 'Selektionsmerkmal' gilt. Ein massgebendes Element für die Startchancen der Jugendlichen in der Erwerbswelt ist die besuchte Schulstufe in der Oberstufe. Diese bestimmt zwar nicht ausschliesslich die zukünftige berufliche und soziale Situation, sie wirkt aber als bestimmender Filter: Je nach besuchter Schulstufe ist die Bandbreite der weiteren Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten enger oder weiter, was sich auf die zukünftige ökonomische und soziale Position in der Gesellschaft auswirken kann.

11.1 HYPOTHESEN ZUR SOZIALEN HERKUNFT

- Die Verteilung der Nationenzugehörigkeit der SchülerInnen wird nach Schulstufen unterschiedlich sein. Ausländische SchülerInnen werden im Vergleich zu SchweizerInnen in der Kantonsschule, der Rudolf-Steiner-Schule und der Sekundarschule untervertreten sein. Demgegenüber werden sie in der Realschule, der Oberschule, der Sonder E und der Kleinklasse B übervertreten sein (siehe Kapitel 3.3.3). Zudem wird die geschlechtsspezifische Verteilung – grundsätzlich wie auch im Vergleich der Nationen – auf die Schulstufen unterschiedlich sein (siehe Kapitel 3.3.2.1 und 3.3.3.1).
- Je tiefer die Schulstufe ist, die SchülerInnen besuchen, desto tiefer wird die soziale Schicht sein, der die Familie angehört. SchülerInnen der tieferen Schulstufen

werden häufiger Eltern mit tiefer Schulbildung und Berufsposition haben als diejenigen der höheren Schulstufen (siehe Kapitel 3.3.1).

Fragestellung im Fragebogen

Um die Startbedingungen der OberstufenschülerInnen zu eruieren, wurden in der Erhebung folgende Faktoren berücksichtigt: die Differenzierung nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht der SchülerInnen sowie die Schulbildung und die Berufsposition der Eltern.

11.2 VERTEILUNG DER SCHÜLERINNEN AUF DIE SCHULSTUFEN NACH NATIONALITÄT

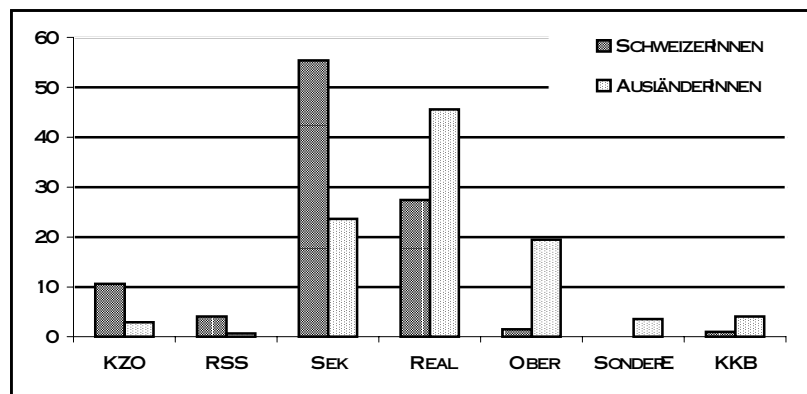
Als erstes werden die Häufigkeiten der Nationengruppen aufgeführt.

Tabelle 5: Häufigkeiten der Nationengruppen

Nationen(gruppen)	Anzahl	Prozent
SchweizerInnen	407	69,7
Portugal, Spanien, Italien, Frankreich	63	10,8
Ex-Jugoslawien	59	10,1
nördliches fremdsprachiges Ausland	2	0,1
deutschsprachiges Ausland	6	1,0
Andere	47	8,0

Grundsätzlich hätten für die folgenden Auswertungen die Nationen des lateinischen Sprachgebietes und des Balkans unterschieden werden können, doch haben Vorauswertungen gezeigt, dass diese beiden Nationengruppen oft nur unwesentlich voneinander abweichen, weshalb wir im Folgenden darauf verzichten und nur noch zwischen SchweizerInnen und AusländerInnen unterscheiden.

Diagramm 1: Verteilung der Nationen auf die Schulstufen (Werte in Prozent)



Die KZO besuchen 10,6 % der SchweizerInnen, jedoch nur 2,9 % der AusländerInnen. 3,7 % der Schweizer SchülerInnen und 0,5 % der AusländerInnen sind in der RSS vertreten. Auf der Sekundarstufe wiederholt sich dieses Bild: 55,4 % der Schweizer SchülerInnen und 23,7 % der ausländischen SchülerInnen besuchen dieses Niveau.

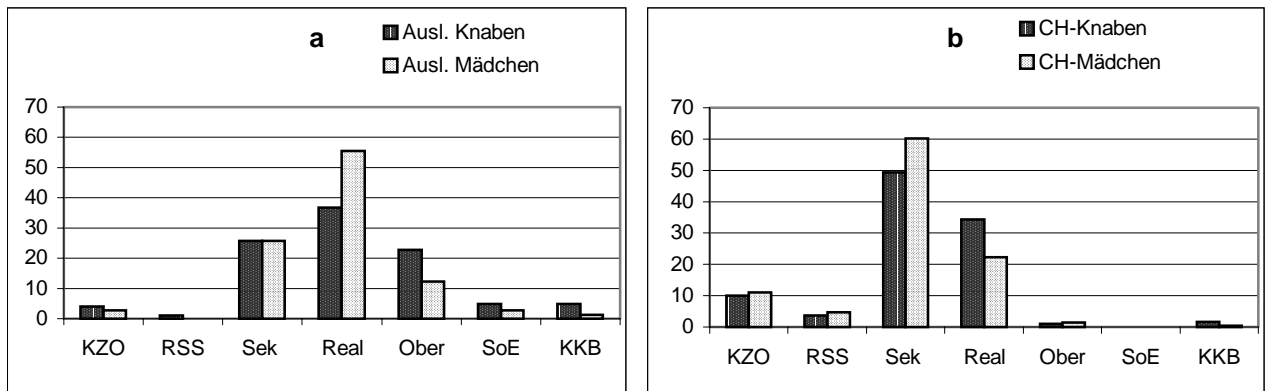
Ab der Realstufe kehrt das Bild: Die ausländischen Jugendlichen sind in den tieferen Stufen der Real- und Oberschule, Sonder E und KKB mit 72,8 % stark übervertreten, nur 29,9 % der Schweizer SchülerInnen besuchen diese Schulstufen.

Die Sonder E als Einschulungsklasse für neu zugezogene Fremdsprachige wird von 4,1 % der ausländischen SchülerInnen besucht. Die Kleinklasse B für Jugendliche mit besonderen Bildungsbedürfnissen wird von 1 % der Schweizer SchülerInnen gegenüber 4,1 % der ausländischen SchülerInnen besucht.

11.2.1 Verteilung auf die Schulstufen nach Nationalität und Geschlecht

Die Verteilung nach der Nationalität der SchülerInnen auf die Schulstufen wird nach deren Geschlecht weiter differenziert.

Diagramm 2 (a+b): Verteilung nach Nationalität und Geschlecht (Werte in Prozent)



Auffallend ist, dass von den Schweizer Schülern und Schülerinnen die Mädchen auf den höheren Schulstufen der KZO (11,1 %), der RSS (4,6 %) und der Sek (60,1 %) bedeutend höher vertreten sind als die Knaben. Diese sind hingegen auf der Realstufe mit 34,2 % und in der KKB im Vergleich zu den Mädchen übervertreten.

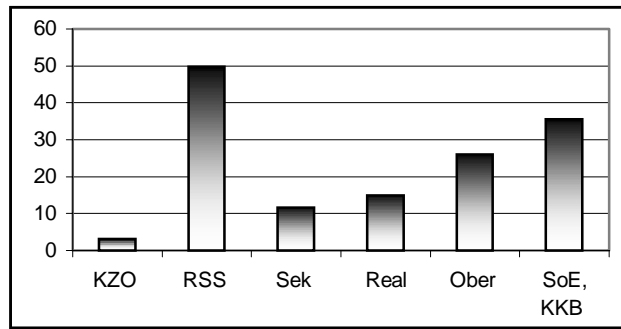
Die ausländischen Mädchen sind deutlich untervertreten in der KZO und der RSS. Sie sind vorwiegend in der Sek und in der Real (81 %) anzutreffen. In den tieferen Schulstufen, in der Oberschule, der Sonder E und der KKB, sind die ausländischen Knaben mit 22,7 % bzw. je 4,9 % stark in der Überzahl.

Im Vergleich zwischen SchweizerInnen und AusländerInnen zeigt sich, dass die Schweizer Mädchen deutlich bessere Chancen haben, sich in einer höheren Schulstufe wiederzufinden als die ausländischen Mädchen.

11.3 BILDUNG DER ELTERN IM VERGLEICH ZUR SCHULSTUFE DER SCHÜLERINNEN

Beim Ausfüllen des Fragebogens fragten vorwiegend die ausländischen SchülerInnen nach Unterstützung. Es muss beachtet werden, dass die Schulbildung ausländischer Eltern oft nicht mit den hier geltenden Bildungsstufen gleichgesetzt werden kann. Dies spiegelt sich deutlich darin, wie viele SchülerInnen der verschiedenen Schulstufen angekreuzt haben, sie wüssten nicht, welchen Schulabschluss die Eltern haben.

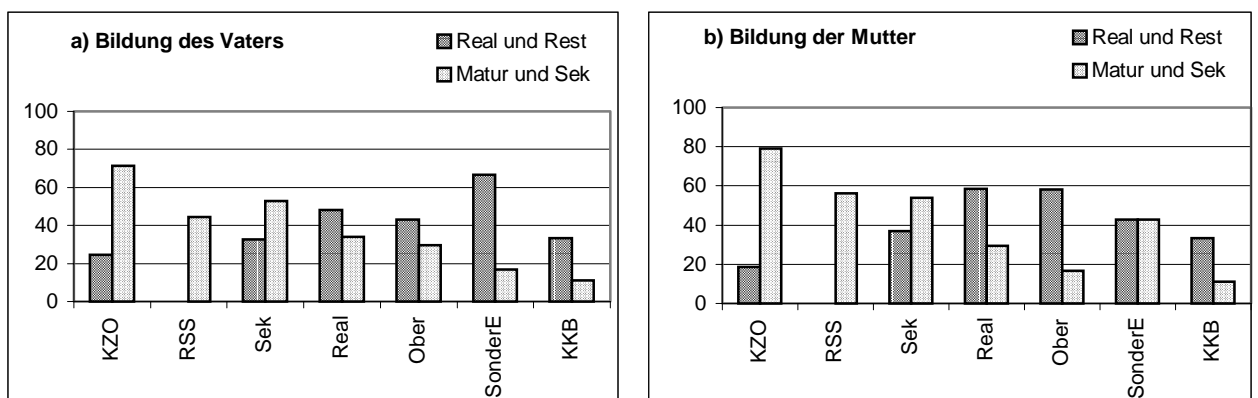
Diagramm 3: Keine Kenntnisse über den Schulabschluss der Eltern (Werte in Prozent)



Mit Ausnahme der RSS zeigt sich eine deutlich steigende Kurve mit sinkender Schulstufe. Bei den SchülerInnen der RSS kann einerseits vermutet werden, dass die Ausbildung der Eltern insofern kein Thema ist, als die RSS die Dreiteilung der Oberstufe nicht kennt und es deshalb den SchülerInnen weniger möglich ist, die Schulbildung ihrer Eltern zuzuordnen. Andererseits ist es auch möglich, dass die Ausbildung der Eltern in der aktuellen Identifikation mit der Steiner-Schule an Wichtigkeit verliert. Wird das folgende Diagramm (Bildung der Eltern) hinzugezogen, fällt allerdings auf, dass 50 % der RSS-SchülerInnen zwar die hohen Ausbildungen ihrer Eltern kannten, aber niemand tiefere Schulbildungen angekreuzt hatte. Damit liegt es nahe zu vermuten, dass die Bildung vor allem dann kein Thema ist, wenn sie mit Misserfolgserlebnissen verbunden ist.

Die folgenden Diagramme zeigen die Schulbildung von Vätern und Müttern. Deren Bildungshintergründe wurden zusammengefasst in Maturitäts- und Sekundarschulabschluss bzw. Realschulabschluss und die restlichen Möglichkeiten.

Diagramm 4 (a+b): Bildung der Eltern – Verteilung auf die Schulstufen (Werte in Prozent)

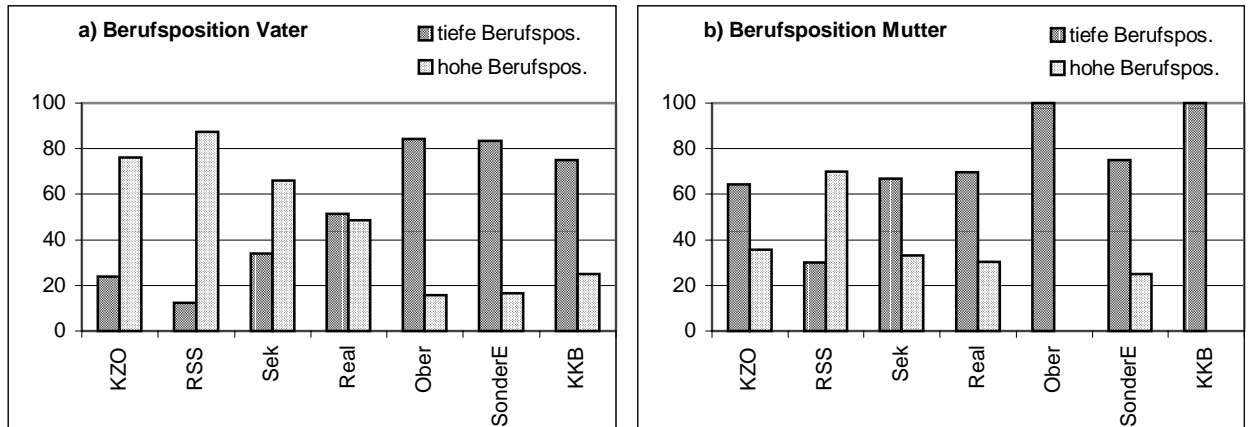


Eltern von SchülerInnen der höheren Schulstufen haben oft selber einen Maturitäts- oder Sekundarschulabschluss, während die SchülerInnen ab der Realstufe Eltern mit tiefen Bildungsabschlüssen haben.

11.4 BERUFSPPOSITION DER ELTERN / SCHULSTUFE DER SCHÜLERINNEN
 Als Zugehörige zu hohen Berufspositionen werden leitende Angestellte, Personen im oberen Führungskadern und selbständig Erwerbende zusammengefasst. Erwerbslose,

(Hilfs-)ArbeiterInnen und einfache Angestellte werden der Kategorie 'tiefe Berufsposition' zugeteilt.

Diagramm 5 (a+b): Berufsposition der Eltern -- Verteilung auf die Schulstufen (Werte in Prozent)



Die SchülerInnen in den höheren Schulstufen der KZO, RSS und Sek haben deutlich mehr Väter, die eine hohe Berufsposition innehaben. Ab der Realstufe kippen die

Die SchülerInnen in den höheren Schulstufen der KZO, RSS und Sek haben deutlich mehr Väter, die eine hohe Berufsposition innehaben. Ab der Realstufe kippen die Werte: Je tiefer die Schulstufe der SchülerInnen ist, desto mehr Väter haben eine tiefe Berufsposition inne.

Die Berufsposition der Mütter wirkt sich weniger auf die Schulstufe der SchülerInnen aus als die der Väter. SchülerInnen der KZO, Sek und Real haben einen ähnlich hohen Anteil an Müttern in hohen Positionen. SchülerInnen der Oberschule und der KKB haben gar keine Mütter in hohen Berufspositionen vorzuweisen. Auffallend ist, dass SchülerInnen in hohen Schulstufen einen deutlich höheren Anteil an Müttern in tiefen Berufspositionen aufweisen als Väter in tiefen Berufspositionen. Die SchülerInnen der RSS haben sowohl Mütter als auch Väter in hohen Berufspositionen.

11.5 ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN

Bei der Nationalität gilt auf der einen Seite die Fremdsprachigkeit als entscheidender Faktor für die Einteilung in die tieferen Schulstufen, auf der anderen Seite wirkt die geschlechtsspezifische Erziehung des Elternhauses. Insofern bestätigen sich die Hypothesen: Grundsätzlich haben Schweizer Knaben und Mädchen deutlich bessere Startchancen für ihre berufliche Zukunft, was sich in der besuchten Schulstufe spiegelt. Die geschlechtsspezifische Verteilung auf die Schulstufen in Wetzikon entspricht derer auf nationaler Ebene (siehe Kapitel 3.3.2.1).

Die Resultate zu den Fragen nach der Bildung und der Berufsposition der Eltern bestätigen im Allgemeinen die These, dass Jugendliche von Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen vermehrt in höheren Schulstufen anzutreffen sind als diejenigen von Eltern mit tiefen Bildungsabschlüssen. Die Berufsposition des Vaters wirkt sich ganz direkt auf die Schulstufe der eigenen Kinder aus, während diejenige der Mutter nicht so stark wirkt. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass Mütter in tiefen Berufspositionen nicht zwingend eine tiefe Schulbildung haben. Die Interpretation liegt nahe, dass sie wegen der familiären Pflichten meist nur teilzeitlich erwerbstätig sein können. Diese Einschränkung reduziert ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt massiv: Teilzeitstellen mit wenig Stellenprozenten finden sich in den klassischen unterbezahlten Frauenberufen, in niederen Chargen und solchen ohne Aufstiegsmöglichkeiten.

11.6 ERSTE FOLGERUNGEN – AUSWERTUNGSMUSTER

Grundsätzlich bestätigen sich die Hypothesen, dass sowohl die Nationalität als auch der Schulabschluss und die gegenwärtige Berufsposition der Eltern direkten Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder haben und sie sich entsprechend im Bildungssystem wiederfinden. Zudem hat sich gezeigt, dass die Werte jeweils zwischen der Sekundar- und der Realstufe kippen.

Deshalb werden für die folgenden Auswertungen die Schulstufen in zwei Kategorien zusammengefasst:

- **höhere Schulstufen⁶:** Kantonsschule, Rudolf-Steiner-Schule und Sekundarschule
- **tiefere Schulstufen:** Realschule, Oberschule, Sonder E, Kleinklasse B

Diese Kategorisierung wird ebenfalls für die LehrerInnen beigezogen; dabei muss Folgendes berücksichtigt werden: In den höheren Schulstufen fallen die KantonsschullehrerInnen weg, da diese nicht befragt wurden, hingegen kommen in den tieferen Schulstufen die LehrerInnen der Kleingruppenschule hinzu. Die LehrerInnen der Berufswahlschule und der Mittelstufe fallen aus diesen beiden Kategorien heraus.

Es wird zudem jeweils nach dem Geschlecht der LehrerInnen und SchülerInnen und – wenn es von Bedeutung ist – nach den beiden Schulzentren Walenbach und Zentrum

⁶ In den Diagrammen werden die Begriffe jeweils hohe Stufe/tiefe Stufe genannt.

verglichen, da aufgrund deren unterschiedlicher Einzugsgebiete angenommen werden kann, dass sie nicht den selben Belastungen ausgesetzt sind (siehe Kapitel 8.3). Hingegen wird im Folgenden darauf verzichtet, nach Nationen zu vergleichen, dieser Vergleich spiegelt sich teilweise in der Gegenüberstellung der tieferen und höheren Schulstufen.

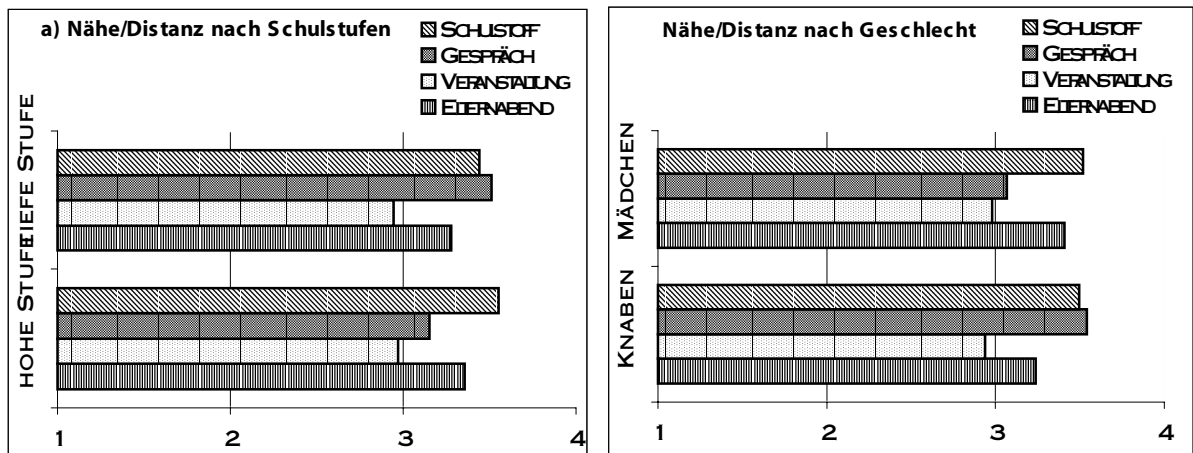
11.7 HYPOTHESE – NÄHE UND DISTANZ DER ELTERN ZUR SCHULE

- Eltern von SchülerInnen der tieferen Schulstufen werden eine höhere Distanz zur Schule als Eltern von SchülerInnen aus höheren Schulstufen haben (siehe Kapitel 3.4).

Die Nähe bzw. Distanz der Eltern zur Schule wurde anhand der Einschätzung der SchülerInnen erfragt: "Gehen deine Eltern regelmässig an Schulveranstaltungen und an Elternabende, suchen deine Eltern von sich aus das Gespräch mit deinem Lehrer, deiner Lehrerin, interessieren sich deine Eltern für den Schulstoff?"

Aus Sicht der Jugendlichen wird die Nähe des Elternhauses zur Schule erfreu-

Diagramm 6 (a+b): Nähe/Distanz der Eltern zur Schule anhand der Aspekte: Interesse an Schulstoff, Gespräche mit der Lehrperson, Besuch von Elternabenden und Schulveranstaltungen
Skala: 1 = gar nicht, 2 = eher nicht, 3 = eher ja, 4 = sicher ja



licherweise als gross empfunden, die Wertungen bewegen sich vorwiegend zwischen drei und vier. SchülerInnen der tieferen Schulstufen beurteilen das Schulinteresse der Eltern sogar höher als diejenigen aus den höheren Schulstufen. Die Schulveranstaltungen werden durchwegs am tiefsten beurteilt.

Auffallend ist, dass Eltern von Mädchen und von SchülerInnen der höheren Stufen regelmässiger an Elternabende gehen, also eher eine passive Nähe suchen, während die Eltern von Knaben und von SchülerInnen tieferer Schulstufen eher das Gespräch mit der Lehrperson suchen, folglich eine aktive Nähe entsteht.

11.8 ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESE

Es überrascht und erfreut, dass die Wertungen der SchülerInnen so nah beieinander liegen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Angebote der Schule, in den

Schulalltag hineinzuschauen, gerne wahrgenommen werden. Die Annahme hat sich folglich nicht bestätigt, dass die Eltern von SchülerInnen aus tieferen Schulstufen, weniger Nähe zur Schule haben.

Der Unterschied der aktiven bzw. passiven Nähe ist möglicherweise ein Zeichen dafür, dass aufgrund erschwerter Voraussetzungen für die Berufswahl und -laufbahn Eltern von SchülerInnen der tieferen Schulstufen öfter das Gespräch mit der Lehrperson suchen als Eltern von SchülerInnen der höheren Schulstufen.

Offensichtlich haben zudem Eltern von Mädchen weniger das Bedürfnis nach Elterngesprächen als Eltern von Knaben. Dies kann ein Indiz dafür sein, dass das angeschnittene Thema der 'Begründung für den Schulerfolg der Mädchen bzw. Knaben' (siehe Kapitel 3.3.2.1) sich in diesem Ergebnis spiegelt: Möglicherweise geben Mädchen einerseits aufgrund ihrer besseren Lernerfolge den Eltern weniger Anlass, sich aktiv um Gespräche mit der Lehrperson zu bemühen. Andererseits kann dies auch ein Abbild davon sein, dass die Zukunftsperspektive für Knaben immer noch hauptsächlich in der 'Ernährerrolle' liegt und deshalb die Eltern eher motiviert sind, den Kontakt mit der Lehrerschaft zu suchen, um den Schulerfolg ihrer Söhne zu sichern.

Einschränkend muss erwähnt werden, dass diese Resultate die subjektive Wahrnehmung der SchülerInnen zur Nähe und Distanz zwischen Elternhaus und Schule aufzeigen. Den SchülerInnen ist möglicherweise die vorhandene Nähe nah genug, da sie sich in der beginnenden Ablösungsphase im Elternhaus befinden und deshalb auch nicht mehr Kontakte zwischen Eltern und LehrerInnen wünschen. Darüber, wie die tatsächliche Unterstützung der Kinder seitens der Eltern aussieht, geben die vorliegenden Auswertungen wenig Aufschluss. Auch die Aussagen von LehrerInnen und SchulpflegerInnen aus Wetzikon stützen letztendlich die Wahrnehmung der SchülerInnen nicht: So kämen Eltern von SchülerInnen aus tieferen Schulstufen weniger an Schulanlässe und auch die Gespräche würden zu wenig gesucht. Bei dieser Wahrnehmung muss wiederum berücksichtigt werden, dass möglicherweise von Eltern der SchülerInnen aus tieferen Schulstufen mehr Nähe gewünscht wird als von Eltern der SchülerInnen aus höheren Schulstufen, da bei den SchülerInnen aus den tieferen Schulstufen ein grösserer Problemdruck – beispielsweise im Hinblick auf die Lehrstellensuche – vorhanden ist und die LehrerInnen deshalb ein vertiefteres Zusammengehen mit den Eltern wünschen.

12 INDIVIDUELLE PROBLEME VON SCHÜLERINNEN

Für die vorliegende Erhebung wurden die SchülerInnen gebeten, eine Einschätzung ihrer Probleme, ihres Verhaltens, ihrer Gefühlslage über verschiedene Problembereiche zu geben. Dabei wird nicht in die Tiefe gegangen, sondern recht plakativ vorgegangen: Ich habe Probleme zu Hause, ich konsumiere Suchtmittel etc. Dem werden die Bewertungen des LehrInnen gegenübergestellt: "Welches sind Ihrer Meinung nach soziale Probleme von Jugendlichen, die dringend angegangen werden sollten (Probleme zu Hause, Suchtmittelkonsum etc.)?" Zusätzlich werden am Schluss des Kapitels einige Einschätzungen der Institutionen zu den Problemfeldern beigezogen.

12.1 HYPOTHESEN – PROBLEME ZU HAUSE, SUCHTMITTELKONSUM, ESSSTÖRUNGEN

- Aufgrund des schichtspezifischen Erziehungsverhaltens von Eltern werden SchülerInnen, die tiefere Schulstufen besuchen, eher mehr Probleme zu Hause haben. Dies verdichtet sich auf die Mädchen, weil die geschlechtsspezifische Erziehung in tieferen Schichten bzw. in ausländischen Familien ausgeprägter ist (siehe Kapitel 3.3.2.1 und 3.3.3.1).
- SchülerInnen der tiefen Schulstufen werden eher mehr Suchtmittel konsumieren als SchülerInnen der hohen Schulstufen, dieses Verhalten wird zudem von den Knaben deutlicher ausgeübt als von Mädchen. Mädchen hingegen werden eher zu Essstörungen neigen.
- LehrerInnen werden ihren Fokus vorwiegend auf den Suchtmittelkonsum legen, da sie diesen eher bemerken können als Probleme von SchülerInnen zu Hause und Essstörungen.
- Aufgrund der Aussagen von verschiedenen Seiten (Schulpflege, LehrerInnen, Eltern) und der unterschiedlichen Einzugsgebiete der Schulzentren (siehe Kapitel 8.3) gehen wir davon aus, dass der Problemdruck bei den SchülerInnen im Zentrum grösser ist als im Walenbach und dies von der LehrerInnenschaft auch entsprechend deklariert wird.

SchülerInnen-Fragebogen

- Ich habe Probleme zu Hause.
- Ich konsumiere Suchtmittel (Alkohol, Cannabisprodukte, Medikamente)⁷.
- Ich mache häufig Abmagerungskuren.

Antwortkategorien: trifft genau zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft gar nicht zu. Die beiden ersten Kategorien wurden zu einem 'Ja', die letzten zwei zu einem 'Nein' zusammengefasst.

LehrerInnen-Fragebogen

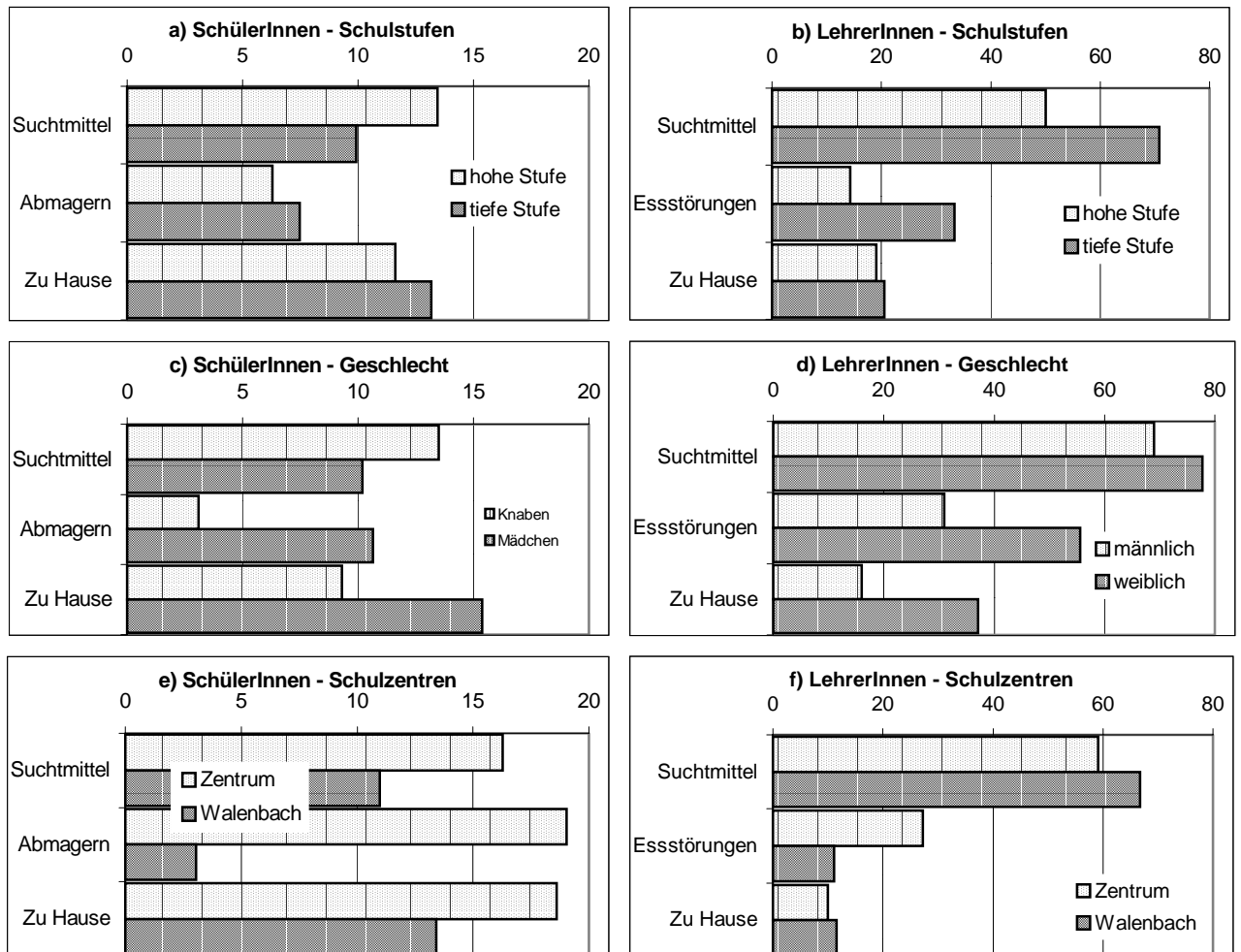
- Suchtmittelkonsum
- Essstörungen
- Probleme zu Hause umfasst drei Items: Gewalt gegen SchülerInnen zu Hause,
- Übernehmen-Müssen übermässiger Verantwortung, Einsperren/Ausgangsverbot

Antwortkategorien: sehr dringend, eher dringend, eher nicht dringend und gar nicht dringend. Auch hier wurden die ersten beiden Kategorien zusammengefasst zu

⁷ Im Fragebogen wurde das Nikotin, der Tabakkonsum nicht erwähnt. Zwar wurde dies während der Erhebungen mündlich ergänzt, trotzdem gilt es dies bei den folgenden Auswertungen zu berücksichtigen.

'dringend', die beiden letzten zu 'nicht dringend'. Beim Lesen der Diagramme ist zu berücksichtigen, dass die Skala bei den Jugendlichen bis 20 % geht, bei den LehrerInnen hingegen bis 80 %.

Diagramm 7 (a-f): Probleme zu Hause/Esstörungen/Suchtmittelkonsum - Vergleich nach Schulstufen, Geschlecht, Schulzentren (Eher-Ja- und Ja-Werte in Prozent)



12.1.1 Suchtmittelkonsum

Während die SchülerInnen der tieferen Schulstufen einen tieferen Suchtmittelkonsum angeben als diejenigen der höheren Schulstufen, ist die Einschätzung der LehrerInnen umgekehrt. Dabei stellt sich die Frage, ob die SchülerInnen der tieferen Schulstufen tatsächlich ihren wirklichen Konsum angegeben haben oder ob eben die fließende Grenze von eher ja/eher nein eine Rolle spielt: Die einen schätzen 10 Zigaretten in der Woche als 'eher nein' ein, die anderen als 'eher ja'. Trotzdem zeigt sich, dass der Suchtmittelkonsum auch in den höheren Schulstufen beachtenswert ist.

Etwa 10 % der Mädchen und knapp 15 % der Knaben geben Suchtmittelkonsum an. Der Anteil konsumierender Jugendlicher ist im Zentrum höher, wird aber umgekehrt von LehrerInnen des Walenbachs deutlicher als anzugehendes Problem angegeben.

12.1.2 Essstörungen

Die Einschätzungen im Vergleich LehrerInnen/SchülerInnen stimmen nach Schulstufen, Geschlecht und Schulzentren überein. Die tiefere Schulstufe, die Mädchen/Lehrerinnen und das Zentrum geben deutlich höhere Werte an. Vor allem die Auswertung nach den Schulzentren stimmt doch einigermaßen nachdenklich: Ist der Anteil von 'dicken' SchülerInnen tatsächlich dergestalt höher, so dass sich die SchülerInnen regelmäßigen Abmagerungskuren unterwerfen müssen; ist der Zwang, gängigen Schönheitsidealen zu entsprechen, im Zentrum höher oder ist dies ein Zeichen für einen erhöhten Leistungsdruck, bzw. eine Reaktion darauf, dass die SchülerInnen den Leistungsanforderungen nicht genügen können?

12.1.3 Probleme zu Hause

Jugendliche haben offensichtlich mehr Probleme zu Hause, wenn sie eine tiefere Schulstufe besuchen und wenn sie weiblich sind, zudem sind sie häufiger im Zentrum anzutreffen. Die Einschätzung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen stimmt nach Schulstufe und Geschlecht überein. LehrerInnen aus dem Walenbach bezeichnen häufiger 'Probleme zu Hause' als Problembereich von Jugendlichen, der angegangen werden sollte, als LehrerInnen aus dem Zentrum.

Die Werte im Vergleich LehrerInnen/SchülerInnen klaffen vor allem im Zentrum auseinander: Der Anteil SchülerInnen, die sagen, dass sie zu Hause Probleme haben, ist höher als der Anteil LehrerInnen, die diese wahrnehmen (18%/10%), während ansonsten die Auswertungen bei den LehrerInnen generell höhere Werte ergeben als diejenigen der SchülerInnen.

12.1.4 Überprüfung der Hypothesen zu Suchtmittelkonsum, Essstörungen und Problemen zu Hause

Der Problemdruck ist aus Sicht der SchülerInnen im Zentrum deutlich höher als im Walenbach, insofern bestätigt sich die These. Die LehrerInnen hingegen schätzen im Walenbach die Probleme (bis auf die Essstörungen) als dringender ein. Damit liegt die Interpretation nahe, dass sich aufgrund der auseinander klaffenden Einschätzungen von LehrerInnen und SchülerInnen der Problemdruck im Zentrum eher verschärft. Die SchülerInnen der tieferen Schulstufen geben Abmagerungskuren und Probleme zu Hause nur leicht höher an, diesbezüglich bestätigt sich die Hypothese nicht in der erwarteten Deutlichkeit, hingegen entspricht die Einschätzung der LehrerInnen aus den tieferen Schulstufen der Hypothese. Damit stellt sich die Frage nach der 'Gewöhnung an Problemsituationen' bei Jugendlichen, die aus eher tieferschichtigen Familien kommen: Möglicherweise ist die Schwelle, ein Problem als Problem zu bezeichnen, höher als bei Kindern aus eher höherschichtigen Familien. Beziehungsweise wird ein Verhalten, das von der Mittelschichtsnorm abweicht, von tieferschichtigen Jugendlichen nicht als Abweichung deklariert, während es von höherschichtigen Jugendlichen – und den LehrerInnen, die der oberen Mittelschicht angehören – eher als solches empfunden wird. Ansonsten stimmen die Ergebnisse mit den Annahmen

überein: LehrerInnen nehmen den Suchtmittelkonsum am deutlichsten wahr; Mädchen tendieren eher zu Abmagerungskuren, während Knaben eher zum Suchtmittelkonsum neigen.

12.2 HYPOTHESEN ZU AGGRESSION, VANDALISMUS, DEPRESSION UND NERVOSITÄT

- SchülerInnen der tieferen Schulstufen werden depressiver, aggressiver und nervöser sein als die Vergleichsgruppe, hingegen werden die Knaben eher aggressiv und die Mädchen eher depressiv und nervös sein (siehe Kapitel 4.4.1).
- LehrerInnen werden eher die Aggressivität und den Vandalismus als die Depressivität und Nervosität der SchülerInnen wahrnehmen. Die Frauen werden sensibilisierter sein auf Depression/Nervosität, während die Männer eher auf die Aggression und den Vandalismus reagieren werden.

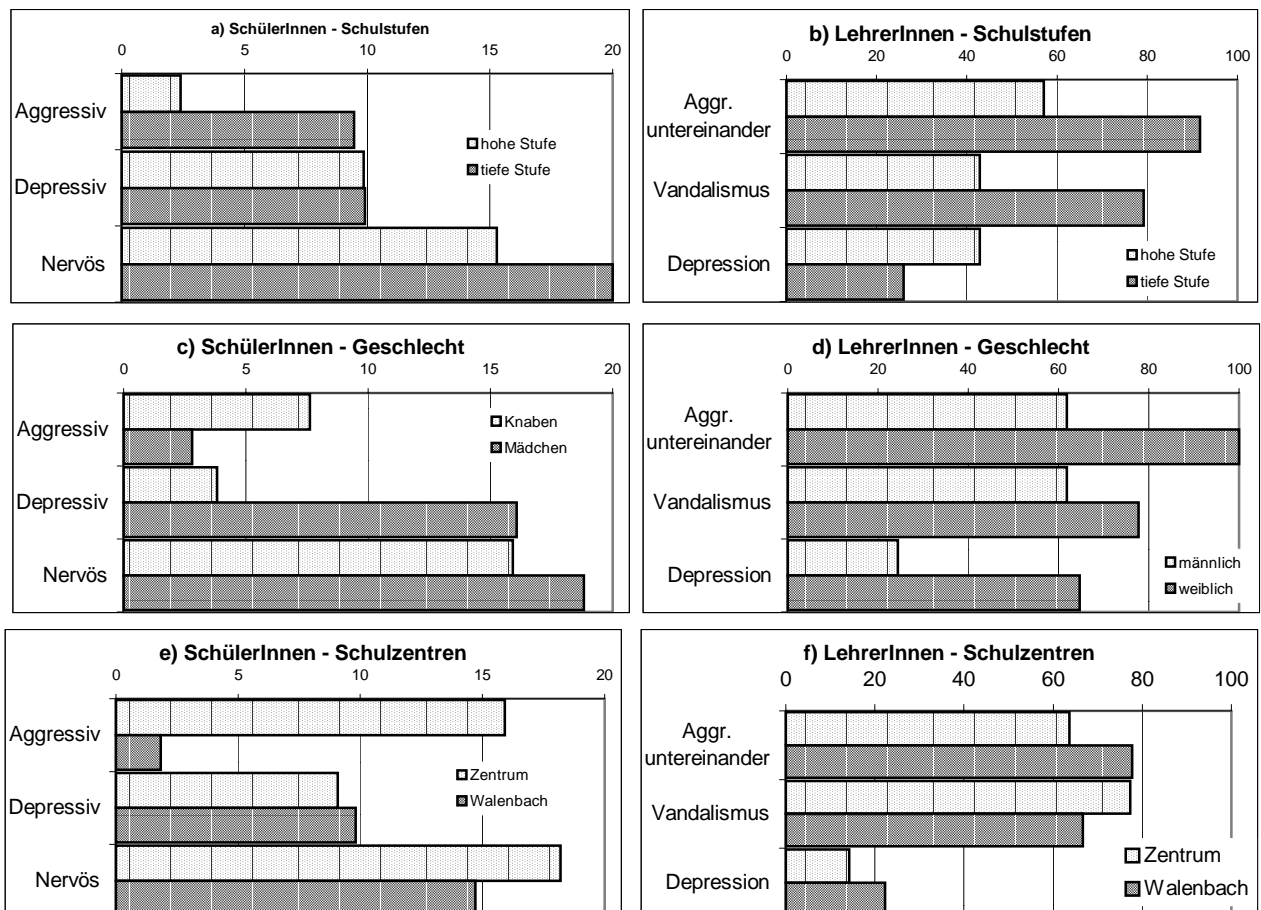
SchülerInnen-Fragebogen

- Ich bin sehr aggressiv und neige zu Wutausbrüchen und/oder Gewalt.
- Ich bin oft sehr niedergeschlagen, fühle mich nicht wohl, weine viel.
- Ich bin oft nervös oder müde. Ich kann oft nicht gut schlafen.

LehrerInnen-Fragebogen

- (Sexualisierte) Gewalt und aggressives Verhalten von SchülerInnen untereinander
- Aggression/Gewalt von SchülerInnen gegenüber Sachgegenständen
- Depressives Verhalten von SchülerInnen

Diagramm 8 (a-f): Aggression/Depression/Nervosität – Vergleich nach Schulstufen, Schulzentren und Geschlecht (Eher-Ja und Ja-Werte in Prozent)



12.2.1 Aggression

Die SchülerInnen der tieferen Schulstufen und die Knaben schätzen sich deutlich aggressiver ein als die Vergleichsgruppen. Überraschend ist die hohe Differenz der Selbsteinschätzung der SchülerInnen des Zentrums (16 %) und jener des Walenbachs (2 %). Bei den LehrerInnen sind es zwar auch die tieferen Schulstufen, aber deutlicher wird Aggression von den Frauen als Problem eingeschätzt. Dabei kann ein 'intersexueller Konflikt' eine Rolle spielen: Lehrerinnen können deutlicher Abstand nehmen von einer Verhaltensweise, die offensichtlich eher von Knaben ausgeübt wird.

12.2.2 Depression

Auffallend ist bei den SchülerInnen, dass die Vergleiche nach Schulstufen und Schulzentren kaum Unterschiede ergeben, während deutlich mehr Mädchen (16 %) sich als depressiv bezeichnen denn Knaben (4 %). Hingegen bezeichnen LehrerInnen der höheren Schulstufen, LehrerInnen des Walenbachs und die Frauen Depression eher als Problem, das angegangen werden sollte. Auffallend ist der hohe Unterschied beim Vergleich nach Geschlecht: Nur etwa 25 % der Lehrer betrachten die Depression von Jugendlichen als ein Problem, das angegangen werden sollte, während es bei den Lehrerinnen immerhin rund 65 % sind.

12.2.3 Nervosität

SchülerInnen der tiefen Schulstufen und aus dem Zentrum sowie die Mädchen schätzen sich nervöser ein als die Vergleichsgruppen, allerdings betragen die Unterschiede nie mehr als 5 %.

12.2.4 Überprüfung der Hypothesen zu Aggression, Depression und Nervosität

SchülerInnen der tieferen Schulstufen schätzen sich deutlicher aggressiv und etwas nervöser ein als SchülerInnen der höheren Schulstufen, diesbezüglich bestätigt sich die Hypothese. Hingegen wird Depression von beiden Vergleichsgruppen gleich stark eingeschätzt. Der Vergleich nach Geschlecht zeigt, dass die Mädchen deutlich höher die Depression angeben, der Unterschied bei der Aggression indes nicht so hoch ist, auch wenn sie deutlicher von Knaben angegeben wird. Grundsätzlich bestätigen sich folglich die Annahmen.

Die LehrerInnen nehmen tatsächlich eher Aggression/Vandalismus wahr denn die Depression ihrer SchülerInnen. Die Lehrerinnen reagieren deutlicher auf alle Problembereiche, demzufolge muss die Annahme, dass Lehrer auf Aggression/Vandalismus höher reagieren, revidiert werden. Nachdenklich stimmt, dass die LehrerInnen des Zentrums die Sachbeschädigung deutlicher als Problem, das angegangen werden sollte, bezeichnen als die Aggression der Jugendlichen untereinander. Sachschäden können immerhin in den meisten Fällen rückgängig gemacht werden, was bei 'Personenschäden' nicht so einfach ist und nachhaltigere Wirkung haben kann.

Zu denken geben die hohen Unterschiede in der Wahrnehmung der Depression zwischen den Lehrern und Lehrerinnen. Auch wenn Frauen – ähnlich wie die Mädchen – womöglich aufgrund eigener Betroffenheit oder Sensibilisierung deutlicher auf depressive Verstimmungen reagieren, sollte von den Männern aufgrund ihrer Profession eigentlich erwartet werden können, dass auch ihr Fokus sich auf diese Problemstellung richtet.

Die Gegenüberstellung von LehrerInnen und SchülerInnen zeigt auf, dass die SchülerInnen die Depression mindestens so hoch wie ihre Aggression einschätzen und die LehrerInnen bei allen Vergleichen die Aggression immer höher bewerten denn die Depression. Dies macht wiederum deutlich, dass die LehrerInnen generell ihre Wahrnehmung zu depressiven Störungen sensibilisieren sollten.

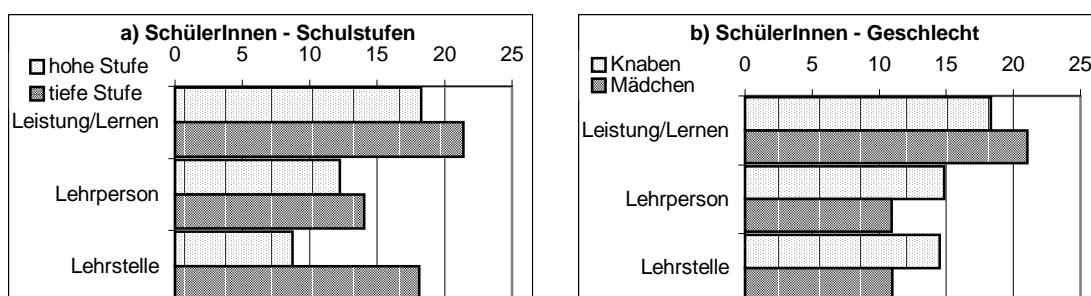
12.3 HYPOTHESEN ZU LEISTUNG/LERNEN, ZUR LEHRPERSON UND LEHRSTELLE

- Aufgrund von erhöhten Selektionsdruckerfahrungen der SchülerInnen in den tieferen Schulstufen kann davon ausgegangen werden, dass diese den Stress um die Leistung und das Lernen höher einschätzen werden. Ebenso sind sie es, die befürchten werden, dass sie nach der Schule keine Lehrstelle haben, welches auch eher eine Problemstellung von Knaben sein wird (siehe Kapitel 3.1.3).
- Mädchen werden sowohl rund um das Lernen und die Leistung als auch mit den MitschülerInnen und den LehrerInnen weniger Probleme haben. Dafür spricht, dass sie einerseits über mehr Lernerfolge verfügen und andererseits ihre sozialen Kompetenzen höher ausgebildet sind (siehe Kapitel 3.3.2.1).

SchülerInnen-Fragebogen

- Ich habe in der Schule Probleme rund um das Lernen, die Leistung.
 - Ich habe in der Schule mit dem Lehrer, der Lehrerin Probleme.
 - Ich befürchte, dass ich nach der Schule keine Lehrstelle finde.
- Diesen Fragen wurde bei den LehrerInnen (leider) nicht nachgegangen.

Diagramm 9 (a+b): Leistung, Lernen/Lehrperson/Lehrstelle (Eher-Ja und Ja-Werte in Prozent)



SchülerInnen der tiefen Schulstufen und die Mädchen bezeichnen 'Probleme rund um die Leistung und das Lernen' deutlicher als die Vergleichsgruppen. Die Werte sind mit jeweils 18 % gegenüber 22 % einigermassen ausgeglichen. Mehr Mühe mit der Lehrperson haben SchülerInnen der tieferen Schulstufen und die Knaben, wobei auch hier die Werte nahe beieinander liegen.

Bedenken, nach der Schule keine Lehrstelle zu haben, haben vorwiegend die tieferen Schulstufen und eher die Knaben als die Mädchen. Vor allem im Vergleich nach Schulstufen wird deutlich, dass den Schülern und Schülerinnen mit dem tieferen Schulabschluss bewusst ist, dass ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt geringer sind.

12.3.1 Überprüfung der Hypothesen Leistung/Lernen, Lehrperson und Lehrstelle

Die Hypothese, dass die SchülerInnen der tieferen Schulstufen eher unter Leistungsdruck stehen und dass sie (und die Knaben) eher befürchten, keine Lehrstelle nach der Schulzeit zu haben, bestätigt sich. Hingegen geben die Mädchen höher als die Knaben an, dass sie Probleme rund um das Lernen und die Leistung haben. Hier stellt sich die Frage, ob die Mädchen sich selbst mehr unter Druck setzen bzw. höhere Ansprüche an sich stellen als die Knaben. Grundsätzlich haben sie bessere Lernerfolge vorzuweisen, was sich in ihrer stärkeren Vertretung in den höheren Schulstufen spiegelt (siehe Kapitel 11.2.1). Zudem wird durch Forschungsergebnisse nachgewiesen, dass sie von ihrer Grundhaltung her (Kooperation, Lerneifer, Freundlichkeit etc.) eher für Lernerfolge prädestiniert sind. Möglicherweise spielt hier ein tieferes Selbstbewusstsein eine Rolle.

12.4 EINSCHÄTZUNGEN DER INSTITUTIONEN DER JUGENDHILFE ZU ALLEN VORGÄNGIGEN PROBLEMBEREICHEN

Am häufigsten wurde von den Institutionen der Problembereich rund um das aggressive Verhalten der SchülerInnen untereinander genannt. Der Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienst (KJPD) weist zudem auf die Zunahme von sexuellen Übergriffen von älteren Jugendlichen gegenüber jüngeren und Kindern hin, hingegen seien in letzter Zeit weniger Abklärungen und Therapien zu Essstörungen zu verzeichnen gewesen – auch bei privaten Therapeuten/Therapeutinnen hätten Nachfragen ergeben, dass diese kaum mehr Therapien zum Thema hätten. Der KJPD erwähnte ferner, dass aggressivem Verhalten ebenfalls depressive Stimmungen zugrunde liegen können.

Die Jugend- und Familienberatung gewichtete zudem das Thema der Erziehung: Immer mehr Familienberatungen drehten sich um das Thema Grenzensetzen – sei es im Konsumverhalten, im Freizeitverhalten oder im zwischenmenschlichen Bereich. Zusätzlich seien steigende Beratungszahlen im Bereich der Besuchsrechtsregelungen zu vermerken – Konflikte also, die unter dem Titel 'Probleme zu Hause' vermerkt werden können.

12.5 FOLGERUNGEN ZU ALLEN INDIVIDUELLEN PROBLEMBEREICHEN

In Wetzikon stellen sich ähnliche Grundbedingungen um die individuellen Problemlagen von Jugendlichen wie an anderen Orten auch, wie es die im Theorieteil erwähnten Studien nachweisen (siehe Kapitel 4.4).

12.5.1 Suchtverhalten

Ob die Schule als System den erhöhten Selektionsdruck an sich stressfreier gestalten kann, sei dahingestellt. Die Schule ist aber gefordert, ihre eigenen suchtfördernden Strukturen (siehe Kapitel 4.4.2) sowohl zu erkennen als auch in ihr Handeln mit einzu-beziehen. Eine gesteigerte Aufmerksamkeit gegenüber ursächlichen Faktoren von Suchtentstehung kann einem adäquaten Umgang mit Jugendlichen, die Suchtmittel konsumieren, förderlich sein. Zudem zeigen die Auswertungen, dass auch die SchülerInnen der höheren Schulstufen von Suchtverhalten betroffen sind, auch wenn angenommen werden kann, dass die Ergebnisse nicht zwingend die Realität spiegeln.

12.5.2 Aggression/Depression

Die Daten zum Thema Aggression/Depression wurden – neben anderen – der Schulpflege und den LehrerInnen an einer Veranstaltung präsentiert. Daraufhin sind einige Rückmeldungen von LehrerInnen und SchulpflegerInnen zur Diskrepanz der Wahrnehmung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen über aggressives bzw. depressives Verhalten eingegangen. Dass die ruhigen, stillen gegenüber den lauten, störenden Kindern im Schulalltag untergehen können, hat einige sehr betroffen zurückgelassen. Das zeigt auf, dass die LehrerInnen gegenüber den depressiven Jugendlichen sensibilisiert werden sollten. Dabei ist durch die Auswertungen offenkundig geworden, dass zwar die SchülerInnen beider Schulstufen sich in etwa gleich stark von Depression bezeichnen, dass aber die Wahrnehmung der LehrerInnen der tieferen Schulstufen tiefer ist als diejenige der höheren Schulstufen. Damit wird deutlich, dass vermehrt die Aufmerksamkeit der LehrerInnen der tieferen Schulstufen – und grundsätzlich auch diejenige der meist männlichen Klassenlehrer – von ihrem Fokus auf die aggressiven Störungen durch die Knaben auch auf den depressiven Rückzug der Mädchen gelenkt werden muss.

12.5.3 Leistung, Lernen/Lehrperson/Lehrstelle

Rund um das Thema der Leistung und des Lernens haben wieder die Mädchen höher reagiert als die Knaben. Das zeigt auf der einen Seite auf, dass die Mädchen, trotz ihren eher besseren Leistungen in der Schule, selbstkritischer sind, auf der anderen Seite aber vermutlich über ein tieferes Selbstbewusstsein verfügen. Unserer Ansicht nach müsste ihnen dringend grössere Wertschätzung entgegengebracht werden, nicht zuletzt im Hinblick darauf, dass Frauen in führenden Positionen und in den naturwissenschaftlichen Studiengängen und Berufen immer noch deutlich untervertreten sind. Es geht nicht an, dass die Mädchen in einer Klasse als soziale Stabilisatoren wirken und gleichzeitig weder ihre Depressionen noch ihre kritische Einstellung gegenüber sich selbst wahrgenommen und ihnen ein entsprechender Support vorenthalten wird. Offensichtlich leiden die SchülerInnen der tieferen Schulstufen deutlicher an Stress rund um die Leistung und das Lernen. Noch klarer wird der Stress, wenn es um die zu findende Lehrstelle geht: Immerhin rund 20 % der SchülerInnen der tieferen

Schulstufen befürchten, nach der Schule keine Lehrstelle zu haben, diesen ist eine erhöhte Aufmerksamkeit entgegen zu bringen.

12.5.4 Lehrer und Lehrerinnen

Grundsätzlich erstaunt es, dass die LehrerInnen der tieferen Schulstufen die Probleme der SchülerInnen meist tiefer einschätzen als diejenigen der höheren Schulstufen. Womit dies zusammenhängt, wurde nicht erfragt, folglich wird an dieser Stelle zu Interpretationen gegriffen: Auf der einen Seite ist es möglich, dass die LehrerInnen der tieferen Schulstufen durch den stetigen Problemdruck in ihren Klassen gegenüber ihren SchülerInnen abgestumpft werden und aus diesen Daten eine gewisse Resignation spricht. Auf der anderen Seite kann es auch ein Hinweis auf eine grössere Gelassenheit gegenüber kritischen Erscheinungen der Adoleszenz sein. Trotzdem gilt es unserer Ansicht nach, dieser Diskrepanz eine erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken; eine weiter führende Reflexion dieser Themenstellung scheint uns angebracht.

13 WOHLBEFINDEN DER SCHÜLERINNEN IN DER SCHULE

Sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen wurden zum Lernklima befragt. Die SchülerInnen wurden zusätzlich zu ihrem individuellen Wohlbefinden in der Schule und zum Klassenklima befragt.

13.1 HYPOTHESEN ZUM WOHLBEFINDEN DER SCHÜLERINNEN UND ZUM KLASSENKLIMA

- Aufgrund der im Theorieteil ausgearbeiteten Spannungsfelder in der Schule stellen wir die Hypothese auf, dass das individuelle Wohlbefinden von Schülern und Schülerinnen durch ihr Verhältnis zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern beeinträchtigt sein wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass die SchülerInnen der tieferen Schulstufen und die Mädchen sich weniger wohl fühlen und sie auch entsprechend das Klassenklima einschätzen.

Die Fragen zum individuellen Wohlbefinden – SchülerInnenfragebogen

- Mit wie vielen Klassenkameradinnen/-kameraden verstehst du dich gut?
- Wie oft kommt es vor, dass du in der Pause alleine bist, weil niemand mit dir zusammen sein will?
- Fühlst du dich in der Schule manchmal einsam?
- Denkst du, dass du beliebt bist?

Die Fragen zum Klassenklima – SchülerInnen-Fragebogen

- Bist du mit dem Kameradschaftsgeist, dem Zusammenhalt in deiner Klasse zufrieden?
- Gibt es bei euch viel Streit und Ärger unter den Klassenkameraden, Klassenkameradinnen?

Tabelle 6: Werte zum Wohlbefinden und zum Klassenklima		Werte in Prozent			
		hohe Stufe n=327-336	tiefe Stufe n=245-249	Knaben n=292-286	Mädchen n=284-289
sich verstehen mit	mind. einer/m	98.5	98.4	97.3	99.7
	keine/m	1.5	1.6	2.7	0.3
alleine sein	nie/gelegentlich	96.7	91.2	94.2	94.8
	viel	3.3	8.8	5.8	5.2
sich einsam fühlen	nie/selten	97.0	94.3	96.6	95.2
	oft/immer	3.0	5.7	3.4	4.8

beliebt sein	sehr/eher	81.4	80.2	86.0	75.7
	weniger/gar nicht	18.6	19.8	14.0	24.3
Zufriedenheit mit Klassengeist	sehr/etwas	73.6	78.7	79.0	72.5
	eher nicht/gar nicht	26.4	21.3	21.0	27.5
Streit unter den Kameraden/innen	nein/eher nein	91.3	80.4	86.2	87.8
	eher ja/ja	8.7	19.6	13.8	12.2

Grundsätzlich verstehen sich die meisten SchülerInnen mit vielen ihrer MitschülerInnen gut. Nur ein kleiner Prozentsatz gibt an, dass er sich mit niemandem versteht, und dies trifft die Knaben eher als die Mädchen und eher die SchülerInnen der tieferen Schulstufen. Trotzdem sind die Knaben (5,8 %) und SchülerInnen der tiefen Schulstufe (8,8 %) viel in der Pause alleine. Obwohl die Mädchen eher besser integriert sind, fühlen sie sich öfter einsam als die Knaben und schätzen sich signifikant weniger als beliebt ein (24,3 %!).

Zum Klassenklima geben die SchülerInnen der tiefen Stufen zwar Streitereien mehr als doppelt so hoch an wie die SchülerInnen der hohen Schulstufen, trotzdem sind sie mit dem Klassengeist zufriedener als die SchülerInnen der hohen Schulstufen. Ebenso geben die Knaben leicht mehr Streitereien an, doch die Mädchen sind es, die mit dem Zusammenhalt in der Klasse weniger zufrieden sind.

13.1.1 Überprüfung der Hypothesen zum Wohlbefinden und Klassenklima

Generell sind die Unterschiede in den Auswertungsmustern geringerer als erwartet, in der Tendenz ergibt sich aber, dass das individuelle Wohlbefinden bei den SchülerInnen der tieferen Schulstufen weniger gut ist als bei den SchülerInnen der höheren Schulstufen, sich insofern die Vermutung bestätigt. Beim individuellen Wohlbefinden der Mädchen gilt es zu unterscheiden: Obwohl die Mädchen angeben, sich mit mehr MitschülerInnen zu verstehen als die Knaben, ist ihre subjektive Einschätzung über ihr 'Beliebtsein' deutlich schlechter als diejenige der Knaben. Ebenso bemängeln die Mädchen den Klassengeist, den Zusammenhalt in der Klasse mehr als die Knaben.

13.2 HYPOTHESEN ZUM LERNKLIMA UND DEN INTERVENTIONEN DES LEHRKÖRPERS WEGEN STÖRUNGEN DES LERNKLIMAS

- Die Chancenungleichheit der SchülerInnen durch ihre soziale Herkunft fördert ihre Spannungen. Diese werden das Lernklima beeinträchtigen, weshalb dieses in den tieferen Stufen schlechter sein wird und sowohl von den Schülerinnen als auch von den Lehrerinnen entsprechend deklariert werden wird (siehe Kapitel 4.3.).
- SchülerInnen der tieferen Schulstufen und Knaben stören den Unterricht häufiger als SchülerInnen der höheren Schulstufen und Mädchen.
- Die Interventionen von Lehrerinnen und Lehrern wegen Störungen des Lernklimas werden an den tiefen Stufen und zudem durch die Lehrerinnen häufiger sein (siehe Kapitel 4.4.4).

Lernklima / Fragebogen SchülerInnen

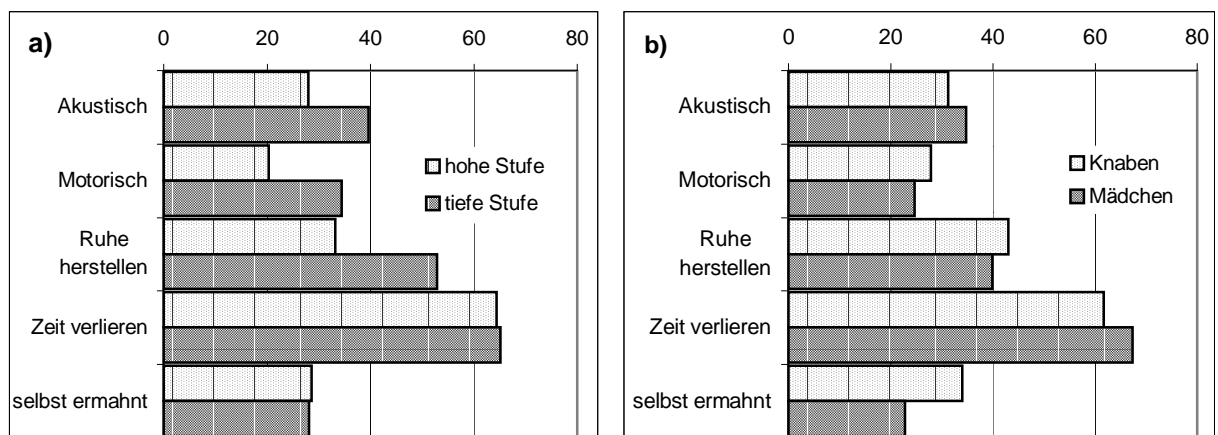
- Mich stört es oft, dass andere schwatzen im Unterricht ('akustisch').

- Mich stört es oft, dass andere ohne Grund umhergehen oder sich auf störende Art viel bewegen während dem Unterricht ('motorisch').
- Mich stört, dass die Lehrerin/der Lehrer oft für Ruhe sorgen muss ('Ruhe herstellen').
- Wir verlieren viel Zeit, weil oft zuerst Ruhe hergestellt werden muss, bevor wir zu arbeiten beginnen können ('Zeit verlieren').
- Ich werde selbst oft ermahnt oder bestraft, weil ich störe ('selbst ermahnt').

Die SchülerInnen konnten die Kategorien trifft genau zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft gar nicht zu ankreuzen. In den folgenden Diagrammen werden die Kategorien trifft genau zu und trifft eher zu zusammengefasst.

Im Diagramm 10a wird deutlich, dass die SchülerInnen aus den tieferen Schulstufen

Diagramm 10 (a+b): Lernklima -- Vergleich nach Schulstufen und Geschlecht (Eher-Ja- und Ja-Werte in Prozent)



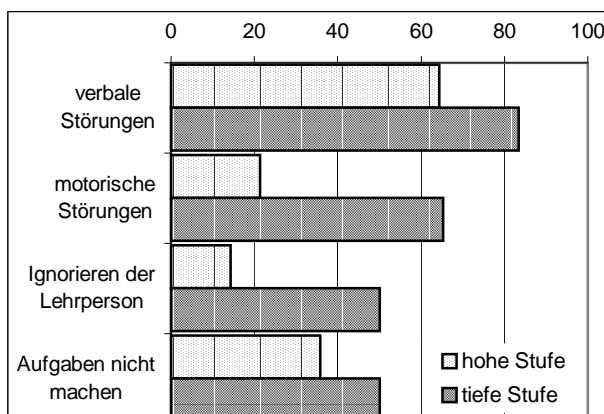
sich deutlich mehr an akustischen und motorischen Störungen des Unterrichts stossen und zu 50 % beklagen, dass die Lehrperson Ruhe herstellen muss, bevor mit der Arbeit begonnen werden kann. Das Item 'Zeit verlieren' wird von beiden Stufen etwa gleich, und zwar sehr hoch mit über 60 % eingeschätzt. Ebenso korrespondiert die Einschätzung des Selber-ermahnt-Werdens. Diagramm 10b zeigt auf, dass sich die Mädchen eher an akustischen Störungen, die Knaben eher an der motorischen Unruhe stören. Die grössten Unterschiede ergeben sich im Vergleich nach Geschlecht bei der Kategorie 'selbst ermahnt'.

Lernklima / Fragebogen LehrerInnen

Gibt es in Ihrer Klasse Störungen des Lernklimas folgender Art?

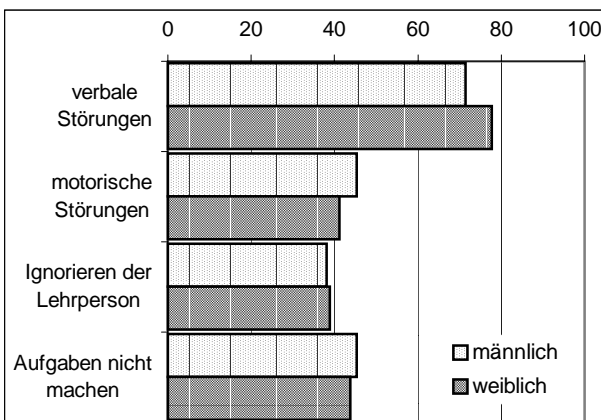
- Ausserordentliche verbale Störungen (Schwatzen, Schreien, Dreinreden etc.)
- Ausserordentliche motorische Störungen (Umhergehen, Hinausgehen etc.)
- Ignorieren meiner Person, Anweisungen nicht nachkommen etc.
- Hausaufgaben nicht machen / nicht mitmachen als Zeichen der Auflehnung

Diagramm 11 (a+b): Lernklima -- Vergleich nach Schulstufen und Geschlecht der LehrerInnen (Eher-Ja- und Ja-Werte in Prozent)



Die Einschätzungen der LehrerInnen nach Schulstufen differenziert ergeben generell prägnantere Unterschiede als beim Vergleich nach dem Geschlecht.

Diagramm 11a zeigt auf, dass bei den **verbalen Störungen** die Einschätzung mit der höchstmöglichen Kategorie sehr hoch ist: über 60 % bzw. über 80 % der LehrerInnen monieren die verbalen Störungen. Die ausserordentlichen **motorischen Störungen** werden von den tieferen Schulstufen wesentlich höher eingeschätzt mit über 60 % bei der höchsten Kategorie gegenüber etwas über 20 %. Auch die Frage nach dem **Ignorieren der Lehrperson und den Anweisungen nicht nachkommen** wird in der tieferen Stufe fast dreimal so hoch eingeschätzt wie in den höheren Schulstufen: 50 % im Gegensatz zu 17 %.



und deshalb eher bei allen Jugendlichen vorkommt.

13.2.1 Störende und beeinträchtigte SchülerInnen

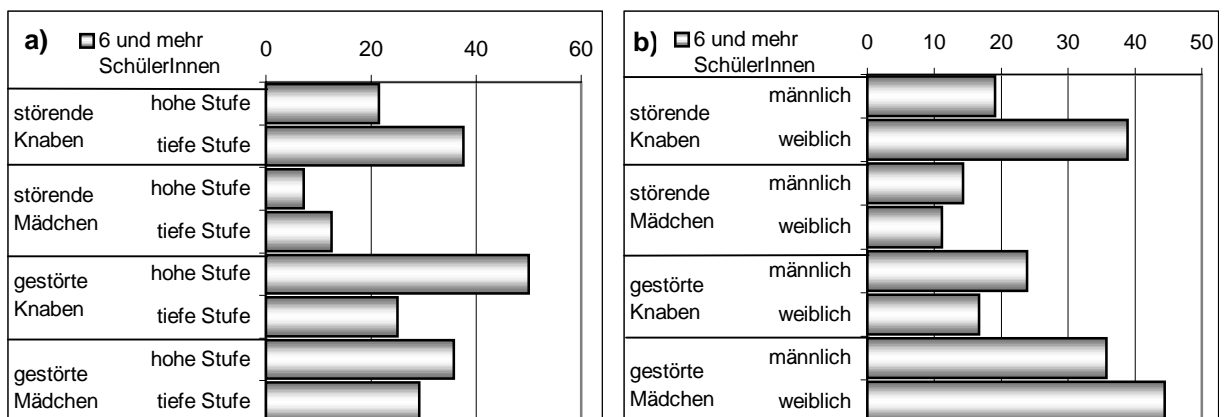
- Wie viele Schüler und Schülerinnen haben Sie, die in oben beschriebener Art und Weise den Unterricht häufig beeinträchtigen?

- Wie viele Schüler und Schülerinnen haben Sie, die selbst nicht stören, aber durch die Störungen anderer in ihrem

Wohlbefinden, ihrem Lernvermögen beeinträchtigt werden?

Für die folgende Auswertung wurden nur Aussagen berücksichtigt, die mehr als sechs SchülerInnen umfassen. Bei Klassengrößen von rund 20–24 SchülerInnen entspricht das mindestens einem Viertel der Klasse.

Diagramm 12 (a+b): Störende SchülerInnen / SchülerInnen, die gestört werden -- Vergleich nach Schulstufen und Geschlecht der LehrerInnen (Werte in Prozent)



Im Diagramm 12a zeigt sich, dass die LehrerInnen der tieferen Schulstufen zwar offensichtlich sowohl mehr Schüler als auch Schülerinnen haben, die im Unterricht stören, trotzdem geben LehrerInnen der hohen Schulstufen deutlich mehr Schüler und Schülerinnen an, die in ihrem Lernverhalten beeinträchtigt sind.

Interessant ist der Vergleich nach dem Geschlecht der LehrerInnen (Diagramm 12b). Offensichtlich geschieht hier eine geschlechtsspezifische Identifikation: Obwohl grundsätzlich Lehrerinnen und Lehrer die Anzahl störender Knaben höher einschätzen als jene störender Mädchen, bewerten doch die Lehrerinnen die Knaben deutlich höher und umgekehrt die Lehrer die Mädchen leicht höher. Dies wiederholt sich bei der Einschätzung von SchülerInnen, die in ihrem Lernverhalten beeinträchtigt sind: Lehrerinnen bezeichnen mehr Mädchen, Lehrer mehr Knaben als beeinträchtigt.

13.2.2 Interventionen wegen Störungen des Lernklimas

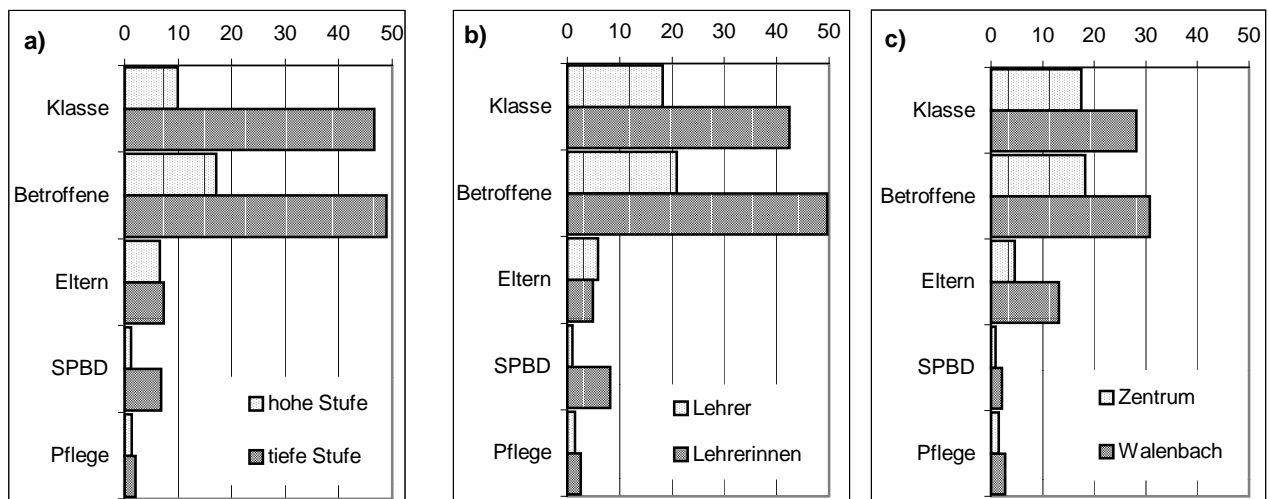
Die Fragen zu den Interventionen von Lehrerinnen und Lehrern

Wie oft mussten Sie in den letzten drei Jahren in folgender Weise intervenieren, weil das Verhalten von Schülerinnen und Schülern dazu Anlass gab?

- Ich habe mit der Klasse darüber gesprochen.
- Ich habe mit den Betroffenen darüber gesprochen.
- Ich habe Eltern(teile) kontaktiert.
- Ich habe mich an den Schulpsychologischen Beratungsdienst gewendet.
- Ich habe mich an ein Mitglied der Schulpflege gewendet.
- Ich habe die Lehrerberatung des Pestalozzianums in Anspruch genommen.
- Ich habe mich an eine fachspezifische Beratung des Pestalozzianums gewendet.

Die Interventionen 'Lehrerberatung' und 'Fachberatung des Pestalozzianums' erhielten

Diagramm 13 (a-c): Interventionen der LehrerInnen im Vergleich nach Schulstufen, Geschlecht und Schulzentren (Mittelwerte der Anzahl Interventionen in drei Jahren)



so tiefe Werte, dass sie in den folgenden Diagrammen nicht berücksichtigt werden.

Grundsätzlich intervenieren die LehrerInnen der tieferen Stufen, die Frauen sowie die LehrerInnen des Walenbachs deutlich häufiger als die LehrerInnen der höheren Stufen, die Männer und die LehrerInnen des Zentrums. Interessant ist, dass bei den Interventionen die Unterschiede zwischen den Auswertungsmustern deutlich höher sind als bei der Bewertung der Störungen des Lernklimas (siehe Kapitel 13.2).

13.2.3 Überprüfung der Hypothesen zum Lernklima und zu den Interventionen

Das Lernklima wird von den **SchülerInnen** der tieferen Schulstufen deutlich schlechter eingestuft als von den höheren **Schulstufen** und stimmt insofern mit der Hypothese überein. Überraschend ist, dass die Auswertungen nach **Geschlecht** nicht so deutliche Unterschiede ergeben wie jene nach Schulstufen. Diese Hypothese muss zusätzlich revidiert werden, indem sich die Knaben mehr an motorischer Unruhe stören, die Mädchen hingegen an den akustischen Störungen. Geht man davon aus, dass die Knaben eher motorisch unruhig sind und die Mädchen eher tuscheln und schwatzen, wird durch die Auswertungen deutlich, dass sich die SchülerInnen an den selber hergestellten Unruhen mehr stören als an denjenigen, die durch das andere Geschlecht hervorgerufen werden. Die Knaben stören sich eher daran, dass die Lehrperson Ruhe herstellen muss, monieren also die Intervention, während Mädchen sich mehr daran stören, dass Zeit verloren geht. Offensichtlich werden Knaben öfter ermahnt als Mädchen, zumindest nehmen sie es so wahr.

Demgegenüber steht die Einschätzung der **LehrerInnen**. Auch hier ergeben die Auswertungen nach **Schulstufen** ein prägnanteres Bild, als wenn nach Geschlecht verglichen wird. Bei allen Items haben die LehrerInnen der tieferen Schulstufen höher eingeschätzt, diesbezüglich bestätigen sich die Annahmen.

Auch bei den LehrerInnen überrascht der Vergleich nach dem **Geschlecht**. Ähnlich wie die Schülerinnen, beklagen die Lehrerinnen deutlicher die verbalen Störungen, die Lehrer hingegen die motorischen Störungen. Unerwartet ist zudem die geschlechtsspezifische Wahrnehmung von Lehrern und Lehrerinnen, wenn sie einschätzen, ob ihre SchülerInnen stören bzw. durch Störungen beeinträchtigt werden. Das zeigt deutlich auf, dass die Wahrnehmung subjektiv geprägt ist und eine gewisse Identifikation mit dem eigenen Geschlecht stattfindet. Dies war in dieser Deutlichkeit nicht anzunehmen.

Bei den **Interventionen** werden die Annahmen bestätigt: LehrerInnen der tieferen Stufen und Frauen intervenieren drei- bis fünfmal mehr als die Vergleichsgruppen. Grundsätzlich zeigt das Interventionsmuster, dass eher direkt interveniert wird, dass gegebenenfalls SPBD und Pflege als schulnahe Instanzen zur Unterstützung beigezogen werden, während Fachberatungen, die ausserhalb des Systems Schule angesiedelt sind, wohl erst in einer akuten Notlage aktiviert werden.

13.3 FOLGERUNGEN ZU INDIVIDUELLEM WOHLBEFINDEN, KLASSEN- UND LERNKLIMA

Generell kann gesagt werden, dass die Auswertungen zum **individuellen Wohlbefinden** der SchülerInnen an der Oberstufe in Wetzikon ein positives Bild ergeben. Trotzdem gibt es einzelne SchülerInnen, die unter einer sozialen Ausgrenzung leiden. Mit den geschlossenen Fragen kann nicht eruiert werden, weshalb das so ist: Liegt es an ihrem Charakter; findet hier Mobbing statt; sind dies SchülerInnen, die auch zu Hause so-

ziale Ausgrenzung erleiden; sind es SchülerInnen, die sich bewusst ausgrenzen? Ebenfalls nicht gesagt werden kann, was in der Schule dagegen unternommen wird. Unserer Ansicht nach ist es aber zwingend, den Fokus auf diese – möglicherweise wiederum stillen – Ausgegrenzten zu richten.

Wieder wird das schlechtere Selbstwertgefühl der Mädchen deutlich. Ein weiterer Punkt, der aufzeigt, dass die geschlechtsspezifischen Fragen noch längst nicht abgeschlossen sind. Die Diskussion um die Koedukation, welche die Gleicherziehung der Knaben und Mädchen garantieren soll, muss neu lanciert werden. Wir sind der Meinung, dass die Schule sich vermehrt diesem Aspekt widmen, und gezielt mit ihren Schülern und SchülerInnen in Halbklassen, die nach Geschlecht getrennt sind, arbeiten sollte. So erhalten die Mädchen die besseren Chancen, sich erstens in einem Umfeld zu bewegen, das ihrem Sozialverhalten mehr entspricht (siehe Klassen- und Lernklima), und zweitens durch die Lehrpersonen adäquater wahrgenommen zu werden.

Auch die Einschätzungen zum **Lernklima** enthalten unserer Ansicht nach Zündstoff: Zwar stören die Mädchen mit akustischen Störungen den Unterricht weniger als die Knaben mit motorischen, trotzdem beanstanden die Lehrer häufiger die Mädchen als die Lehrerinnen. Wird in Betracht gezogen, dass als Klassenlehrpersonen mehrheitlich Männer tätig sind, entsteht hier Ungleichgewicht zuungunsten der Mädchen.

Die extrem höheren Werte der LehrerInnen der tieferen Schulstufen bei den **Interventionen** zeigen unserer Ansicht nach auf, dass diese doch unter einer erheblichen Belastung stehen. Erfreulich ist, dass die LehrerInnen mehrheitlich mit der Klasse und mit Betroffenen über die Störungen sprechen. Trotzdem stellt sich die Frage, ob die hohen Werte nicht auch aufzeigen, wie wenig sie oft ausrichten können. Umgekehrt stellt sich die Frage, ob der Beizug von externen Stellen und vor allem auch der Eltern nicht öfter angezeigt wäre. Möglicherweise sind dies auch Anzeichen für das klassische 'Einzelkämpfertum', das den Lehrern und Lehrerinnen gerne nachgesagt wird. Die grössere Bereitschaft zur Intervention der Lehrerinnen wirft die Frage auf, ob Lehrer zu wenig für die Folgen von Störungen des Lern- und Klassenklimas sensibilisiert sind und diese deshalb eher tolerieren.

14 GEWALT AN DER SCHULE

Kaum ein Thema rund um die Jugendlichen erregt in der Öffentlichkeit solch ein breites Interesse wie Gewalt, die von Jugendlichen ausgeübt wird. Die Rolle der Medien ist dabei nicht zu unterschätzen: Die Nachrichten müssen gefüllt werden, und das Publikum will entsprechende Infos. Bevor wir an dieser Stelle auf das Thema der Aggression/Gewalt an der Schule eingehen, ist es uns ein Anliegen, darauf hinzuweisen, dass Gewalt von Jugendlichen dadurch grundsätzlich eine einseitige Gewichtung erhält

– und dass unsere Daten diese Wertung letztlich stützen. Strukturelle Gewalt, wie sie sich beispielsweise in der Chancenungleichheit äussert, wird nicht thematisiert, obwohl diese oft als ursächlicher Faktor bei Aggression und Gewalt eine grosse Rolle spielt. Die Fragen des Fragebogens beziehen sich auf die Gewaltwahrnehmung: "Wie oft hast du (haben Sie) Folgendes im vergangenen Schuljahr in der Schule, auf dem Pausenplatz oder auf dem Heimweg an dir selbst erlebt oder bei anderen beobachtet?" Die möglichen Antwortkategorien (Werte) waren:

nie	(1)	1–2 x pro Jahr	(2)	1–2 x pro Halbjahr	(3)
1–2 x pro Monat	(4)	1–2 x pro Woche	(5)	fast täglich	(6)

Für die Diagramme wurden jeweils Mittelwerte berechnet.

Im Folgenden werden die Hypothesen zu den verschiedenen Möglichkeiten, Gewalt auszuüben, vorangestellt. Die Auswertungen hingegen werden in Subkapiteln als 'subtile Gewalt', 'Tätlichkeiten', 'Sachbeschädigungen' und 'sexuelle Gewalt' behandelt. Wir beschränken uns darauf, die Vergleiche nach den Schulstufen mit Diagrammen darzustellen, die Ergebnisse nach Geschlecht werden nur erläutert.

14.1 HYPOTHESEN ZU DEN VERSCHIEDENEN GEWALTFORMEN

- Mädchen werden eher von subtilen Gewaltformen wie Beschimpfen, Verspotten, Mobbing betroffen sein, weil sie eher dazu tendieren, sich auf psychische Art zu 'rächen', wie es beispielsweise das Mobbing beabsichtigt (vgl. Halbright, 1998, S. 3 ff.). Zudem werden sie von sexueller Gewalt mehr betroffen sein.
- Knaben hingegen werden eher von Erpressungen, Sachbeschädigungen und Tätlichkeiten tangiert sein .
- Die SchülerInnen der tieferen Schulstufen werden generell eher von allen untersuchten Gewaltformen betroffen sein. Analog werden die LehrerInnen der tieferen Schulstufen Gewalt in höherem Ausmass wahrnehmen (siehe Kapitel 4.4.3).
- Die verschiedenen Gewaltformen kommen am meisten im näheren Umfeld der Schule vor, wo die SchülerInnen keiner sozialen Kontrolle unterworfen sind, also auf dem Pausenplatz und dem Heimweg.

14.1.1 Subtile Gewaltformen

SchülerInnen-Fragebogen

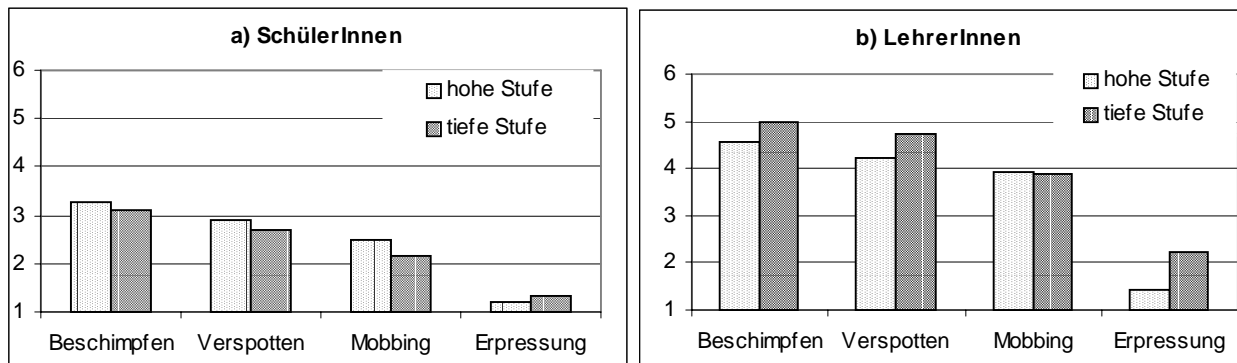
- Ich (oder andere) wurde(n) beschimpft und beleidigt.
- Ich (oder andere) wurde(n) ausgelacht und verspottet.
- Ich (oder andere) wurde(n) ausgeschlossen, durfte(n) nicht mitmachen, man gibt mir (oder anderen) zu verstehen, nicht dazuzugehören (Mobbing).
- Ich (oder andere) wurde(n) erpresst (Jemand verlangt Geld oder anderes, und droht: "Wenn du das nicht tust, dann...").

LehrerInnen-Fragebogen

- Ein/e Schüler/in wurde beschimpft und beleidigt.
- Ein/e Schüler/in wurde ausgelacht und verspottet (Mobbing).
- Ein/e Schüler/in wurde ausgeschlossen, durfte nicht mitmachen, man gibt ihm/ihr zu verstehen, dass er/sie nicht dazugehört.

Diagramm 14 (a+b): Subtile Gewalt im Vergleich nach Schulstufen (Mittelwerte)

1 = nie 2 = 1–2 x pro Jahr 3 = 1–2 x pro Halbjahr
4 = 1–2 x pro Monat 5 = 1–2 x pro Woche 6 = fast täglich



- Ein/e Schüler/in wurde erpresst. Es wurde Geld oder anderes von ihm/ihr verlangt.

Grundsätzlich zeigt der Vergleich zwischen den Diagrammen 14a und 14b, dass die Einschätzung durch die LehrerInnen deutlich höher ist als durch die SchülerInnen selbst. Auffallend ist, dass bei der Erpressung und beim Mobbing eine Übereinstimmung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen festzustellen ist, die Wahrnehmung beim Beschimpfen und Verspotten sich hingegen unterscheidet. Übereinstimmend ist auch die Gewichtung der einzelnen Aggressionsformen. Diagramm 14a zeigt auf, dass die SchülerInnen der höheren Schulstufen bis auf die Erpressung alle Aggressionsformen höher gewichteten, hingegen die LehrerInnen der tieferen Schulstufen (Diagramm 14b) alle Aggressionsmöglichkeiten ausser dem Mobbing, welches fast gleich hoch bewertet wird, höher einschätzen. Der Vergleich nach Geschlecht (ohne Diagramme) zeigt auf, dass die Lehrerinnen generell höher bewerten, hingegen werden von den Knaben das Beschimpfen und die Erpressung leicht höher genannt als von den Mädchen.

14.1.2 Sachbeschädigungen

SchülerInnen-Fragebogen

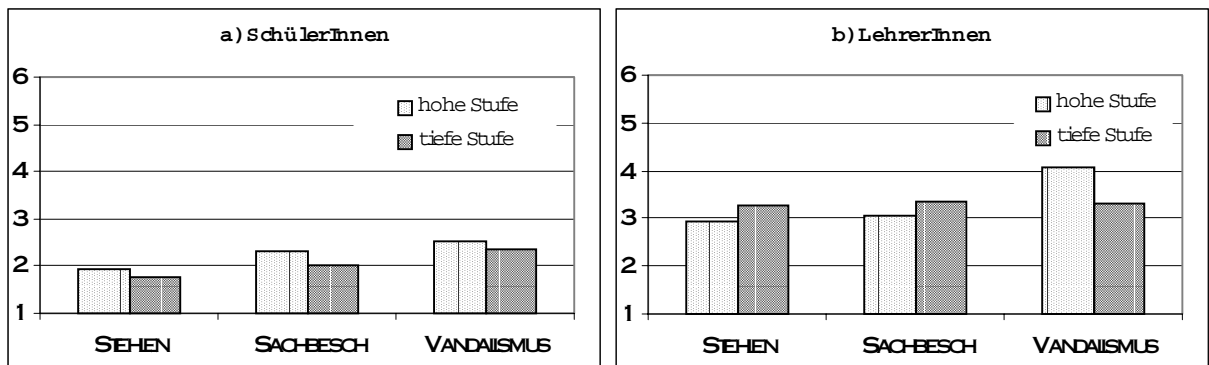
- Mir (oder anderen) wurde(n) Sachen (Velo, Kleider, Tasche, Geld etc.) weggenommen.
- Mir (oder anderen) wurde(n) Sachen (Velo, Kleider, Tasche, Geld etc.) beschädigt.
- Werden bei euch im Klassenzimmer oder Schulhaus oder auf dem Pausenplatz absichtlich Gegenstände, Gebäude etc. beschädigt (sogenannter Vandalismus)?

LehrerInnen-Fragebogen

- Einer/einem SchülerIn wurden Sachen (Velo, Kleider, Tasche, Geld etc.) weggenommen.
- Einer/einem SchülerIn wurden Sachen (Velo, Kleider, Tasche, Geld etc.) beschädigt.
- Gibt es in Ihrem Schulhaus Vandalismus, also die mutwillige Beschädigung von Gegenständen, Gebäude, Plätzen etc.?

Diagramm 15 (a+b): Sachbeschädigungen -- Vergleich nach Schulstufen (Mittelwerte)

1 = nie 2 = 1–2 x pro Jahr 3 = 1–2 x pro Halbjahr
4 = 1–2 x pro Monat 5 = 1–2 x pro Woche 6 = fast täglich



In der Gegenüberstellung der SchülerInnen und LehrerInnen zeigt sich eine Übereinstimmung bei der Gewichtung der einzelnen Problemfelder, hingegen bewerten die SchülerInnen der höheren Schulstufen (Diagramm 15a) die verschiedenen Formen von Sachbeschädigungen höher, während es bei den LehrerInnen – mit Ausnahme des Vandalismus – die tieferen Schulstufen sind (Diagramm 15b). Der Vergleich nach Geschlecht (ohne Diagramme) zeigt auf, dass die Mädchen generell höher bewerten als die Knaben, hingegen die Lehrer den Vandalismus höher als die Lehrerinnen, welche die beiden anderen Kategorien höher einschätzen.

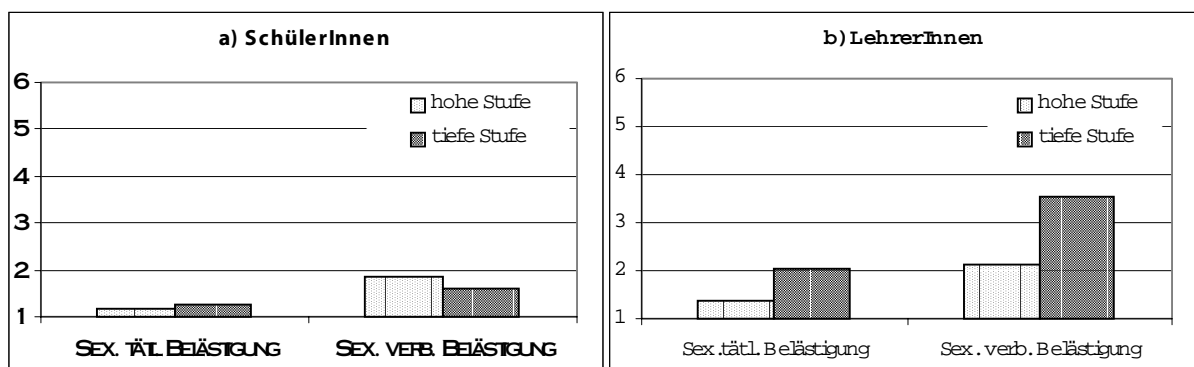
14.1.3 Sexuelle Belästigungen

SchülerInnen:

- Ich (oder andere) wurden(n) sexuell belästigt (an den Geschlechtsstellen berührt werden).
- Ich (oder andere) wurden(n) sexuell belästigt, durch nachpfeifen, anmachen, oder Sprüche über Geschlechtsmerkmale.
- Analog dazu die Fragestellung an die LehrerInnen.

Diagramm 16 (a+b): Sexuelle (verbale) Belästigungen – Vergleich nach Schulstufen (Mittelwerte)

1 = nie 2 = 1–2 x pro Jahr 3 = 1–2 x pro Halbjahr
4 = 1–2 x pro Monat 5 = 1–2 x pro Woche 6 = fast täglich



Die SchülerInnen der tieferen Schulstufen (Diagramm 16a) monieren die tätliche Belästigung höher, hingegen beklagen sich die SchülerInnen der höheren Schulstufen

deutlicher über verbale Belästigung. Bei den LehrerInnen werten die tieferen Stufen (Diagramm 16b) beide Items sehr deutlich mindestens doppelt so hoch.

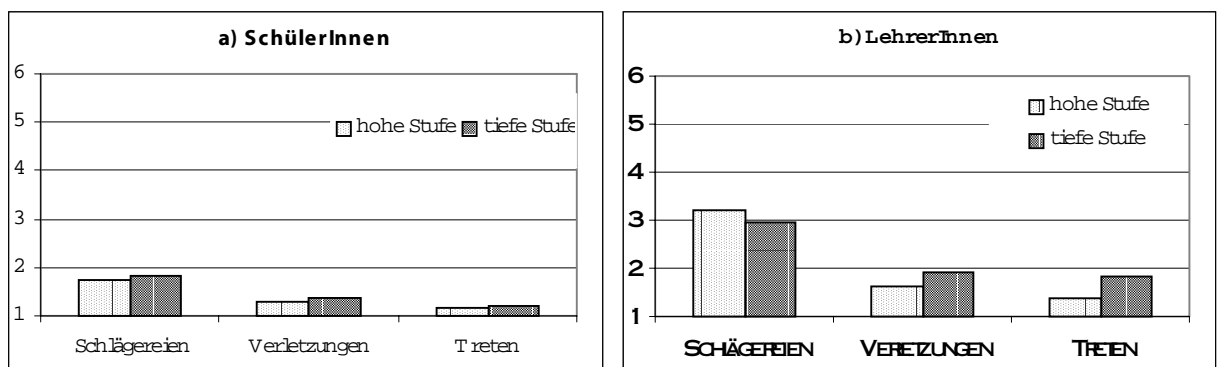
Bei der tätlichen sexuellen Belästigung unterscheidet sich die Wahrnehmung bei den Knaben/Mädchen (ohne Diagramm) nicht sehr, hingegen beurteilen die Mädchen die verbalen sexuellen Belästigungen deutlich höher als die Knaben. Die Lehrerinnen bewerten leicht höher als die Lehrer.

14.1.4 Tätliche Gewalt

Unter 'tätlicher Gewalt' wurden die SchülerInnen gefragt, ob sie (oder andere) geschlagen und/oder körperlich angegriffen wurden, ob sie (oder andere) so heftig angegriffen wurden, dass es eine körperliche Verletzung nach sich zog, ob sie (oder andere) getreten wurden, als sie (oder jemand) bereits hilflos am Boden lag. Die Fragen der LehrerInnen gestalteten sich entsprechend.

Diagramm 17 (a+b): Tätliche Gewalt - Vergleich nach Schulstufen

1 = nie, 2 = 1 - 2 x pro Jahr, 3 = 1 - 2 x pro Halbjahr,
4 = 1 - 2 x pro Monat, 5 = 1 - 2 x pro Woche, 6 = fast täglich

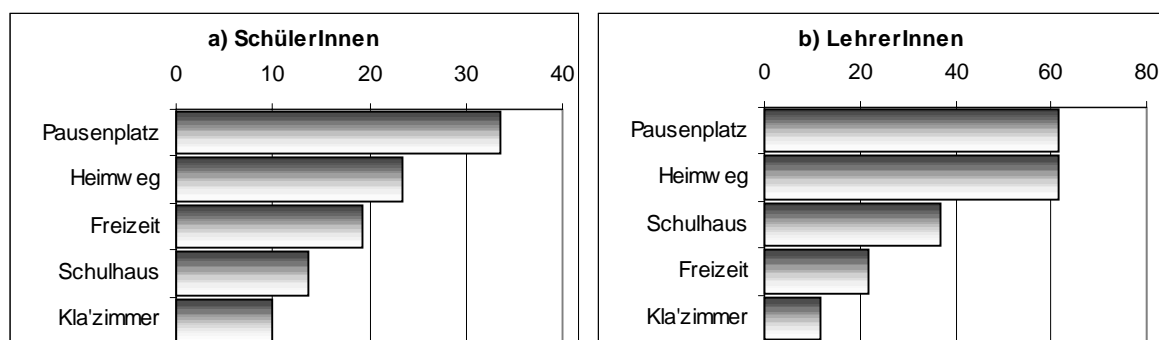


Der Vergleich zwischen den Diagrammen 17a und 17b: Deutlich unterscheiden sich die Mittelwerte der beiden Grafiken vor allem im Bereich der Schlägereien, die von den LehrerInnen (1–2 x pro Halbjahr) höher eingeschätzt werden als von den SchülerInnen (1–2 x pro Jahr). Bei den Schlägereien stimmt zudem der Vergleich zwischen den Schulstufen nicht überein: Während SchülerInnen der tiefen Schulstufen alle Items leicht höher einschätzen, bewerten im Lehrkörper die höheren Schulstufen die Schlägereien höher. Der Gegenüberstellung nach Geschlecht (ohne Diagramme) zeigt, dass grundsätzlich die Lehrerinnen die Tätlichkeiten höher einschätzen als die Lehrer, bei den SchülerInnen bewerten die Mädchen das Item 'Treten' tiefer als die Knaben, die restlichen Items höher.

14.1.5 Wo kommen obige Sachverhalte am ehesten vor?

SchülerInnen und LehrerInnen hatten nicht dieselben Grundbedingungen, um anzukreuzen: SchülerInnen mussten sich entscheiden, welche Kategorie sie wählen, LehrerInnen konnten Mehrfachnennungen machen, weshalb bei ihnen die Nennungen höher sind.

Diagramm 18 (a+b): Wo kommt Aggression/Gewalt vor? (Werte in Prozent)



Von SchülerInnen und LehrerInnen werden der Pausenplatz und der Heimweg am häufigsten genannt. Während aber die LehrerInnen das Schulhaus vor die Freizeit setzen – und damit auch eine kritische Haltung gegenüber der Schule als Platz, wo Gewalt ausgeübt wird, aufzeigen – ist es bei den SchülerInnen umgekehrt.

14.2 ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN ZU ALLEN GEWALTFORMEN

Die Annahme, dass **Mädchen subtile Gewaltformen** höher wahrnehmen, hat sich nur teilweise bestätigt: Knaben werten das Beschimpfen höher. Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob Beschimpfungen zur subtilen Gewalt gehören, zumindest aber sind es verbale Formen der Gewaltausübung. Hingegen hat sich bestätigt, dass Mädchen das **Verspotten** und das **Mobbing** höher deklarieren. Ausserdem stützen die Ergebnisse die Annahme, dass die Mädchen von **sexuellen Belästigungen** mehr tangiert sind.

Knaben schätzen die **Tätlichkeiten** (ausgenommen das Geschlagenwerden) tiefer ein als Mädchen, insofern wird unsere Hypothese widerlegt. Dasselbe Bild zeigt sich bei den **Sachbeschädigungen**: Mädchen bewerten generell höher als Knaben. Hingegen sind sie von der **Erpressung** tatsächlich mehr betroffen.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob die Wahrnehmung bzw. die Angaben der SchülerInnen ihrer tatsächlichen Betroffenheit entspricht. Gerade Knaben haben deutlich häufiger 'kommt nie vor' bei allen Fragen angekreuzt, was die Vermutung stützt, dass ein Teil von ihnen bei diesen Fragen eine gewisse 'Verweigerungshaltung' pflegte.

Auch die Hypothese nach den **Schulstufen der SchülerInnen** wird teilweise widerlegt: So geben die SchülerInnen der tieferen Schulstufen bei der Erpressung, der tätlichen sexuellen Belästigung und beim gesamten Katalog zu den Tätlichkeiten höhere Werte an als die SchülerInnen der höheren Schulstufen, diese geben hingegen Beschimpfen, Verspotten, Mobbing, den gesamten Katalog der Sachbeschädigungen und die verbale sexuelle Belästigung höher an. Differenzierter könnte gesagt werden, dass die SchülerInnen der höheren Schulstufen die eher leichteren Gewaltformen wahrnehmen und SchülerInnen der tieferen Schulstufen die eher schwereren.

Mit der Ausnahme des Mobbings, des Vandalismus und der Schlägereien bestätigt sich die Hypothese, dass die **LehrerInnen** der tieferen Schulstufen Gewalt, die von

SchülerInnen ausgeübt wird, höher deklarieren als die LehrerInnen der höheren Schulstufen. Diese Aussage wird zudem gestützt durch die Interventionen der LehrerInnen wegen Gewalt (ohne Diagramme): LehrerInnen der tieferen Schulstufen greifen wegen Aggression und Gewalt – bis auf das Gespräch mit den Eltern und der Beizug von Jugendfachberatungsstellen – meist mindestens doppelt so häufig ein wie die LehrerInnen der höheren Schulstufen.

Generell besteht eine grosse Diskrepanz zwischen der Einschätzung der LehrerInnen und der SchülerInnen. Die LehrerInnen geben ein wesentlich höheres Gewaltvorkommen an als die SchülerInnen.

Nach den Aussagen der SchülerInnen und LehrerInnen kommt Gewalt am häufigsten auf dem Pausenplatz und dem Heimweg vor, insofern ist unsere Hypothese bestätigt. Das zeigt auf, dass von den SchülerInnen die Orte, wo sie am wenigsten unter sozialer Kontrolle stehen (bzw. sich dieser entziehen können) am häufigsten als Platz angeben, an denen Aggression und Gewalt ausgeübt wird.

14.3 FOLGERUNGEN ZUM THEMA GEWALT

Die obigen Auswertungen lassen letztendlich keine eindeutigen Aussagen über das tatsächliche Gewaltaufkommen zu. Dies ist möglicherweise sogar **die** zentrale Aussage: Gewalt ist nicht messbar, zu sehr hängt die Gewaltwahrnehmung von der Interpretation ab: wo hört der Spass auf und fängt Aggression/Gewalt/Mobbing an?

So lassen die meist höheren Bewertungen der SchülerInnen aus den hohen Schulstufen folgende Interpretation zu: Möglicherweise nehmen sie die verschiedenen Gewaltformen deutlicher wahr, weil sie sensibilisierter und Aggression/Gewalt gegenüber kritischer eingestellt sind. Umgekehrt finden sich Jugendliche aus den tieferen Schulstufen eher mit einem groben Umgangston ab und schätzen ihn deshalb tiefer ein. In diesem Sinne sind möglicherweise diejenigen Gewaltformen, die jeweils von den tieferen Stufen höher bewertet wurden, ein Zeichen für eine höchst brisante Situation. Eine weitere Interpretationsmöglichkeit richtet sich nach der Unterscheidung von leichter und schwerer Gewalt. Wird von der Annahme ausgegangen, dass die Wahrnehmung mit der Betroffenheit korrespondiert, liegt der Schluss nahe, dass SchülerInnen der höheren Schulstufen eher mit leichter bzw. psychischer Gewalt und SchülerInnen der tieferen Schulstufen eher mit schwerer bzw. physischer Gewalt konfrontiert sind.

Erstaunlich ist, dass die LehrerInnen der tieferen Schulstufen den Vandalismus nicht höher bewertet haben, denn immerhin knapp 80 % von ihnen bezeichnen den Vandalismus 'als soziales Problem, das angegangen werden sollte' (siehe Kapitel 12.2.1). Damit stellt sich die Frage, ob im Alltag in der Tendenz weggeschaut wird, dafür Forderungen nach 'besseren' Jugendlichen umso deutlicher manifestiert werden.

Die Diskrepanz in der Wahrnehmung von LehrerInnen und SchülerInnen der tieferen Schulstufen bei den Einschätzungen zur sexuellen Belästigung legt die Vermutung nahe, dass sexuelle Anzüglichkeiten unter 'grobe Umgangsformen' – wie beispielsweise Beschimpfen – fallen und sich auch auf die 'Anmache', auf 'Anzüglichkeiten' erstrecken. So können SchülerInnen tieferer Schulstufen sexuelle Belästigungen generell tiefer werten, weil es für sie zum täglichen Erleben gehört. Möglicherweise ist dies sogar erwünscht, indem SchülerInnen, wenn sie weder auf ihren Status noch auf gängige Intelligenzkriterien zählen können, sich eher an äusserlichen Werten orientieren. Diese Äusserlichkeiten erlangen statusbildenden Charakter, und ein nackter Bauch kann einen ähnlichen Wert wie ein Natel erhalten.

Die Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen legen die Vermutung nahe, dass in der Tendenz erzieherische Konflikte im Schulalltag verborgen sind. Wie soll erzieherisch auf Jugendliche eingewirkt werden, wenn diese die groben Umgangsformen, die Tätlichkeiten, die sexuellen Belästigungen nicht als solche wahrnehmen, sondern es als 'normal' und möglicherweise sogar als erwünscht betrachten? Oder umgekehrt: Wer sagt, wann der Spass aufhört und die Aggression anfängt, und damit: Wer bestimmt die Umgangsformen, die Schulhauskultur etc.?

Der Fokus sollte vermehrt auf die Mädchen und die Lehrerinnen gelegt werden. Offensichtlich reagieren Mädchen kritischer als Knaben auf Übergriffe. Hat ihre Einschätzung genügend Gewicht, da sie in der Tendenz doch eher die Unauffälligeren, die Angepassteren sind als die Knaben? Zudem haben die Lehrerinnen, die sich als Klassenlehrerinnen in einer deutlichen Minderheit befinden und meist als Lehrerinnen von Nebenfächern tätig sind, vermutlich im Lehrkörper, im LehrerInnenzimmer ebenfalls zu wenig Gewicht.

Damit liegt die Schlussfolgerung nahe, dass im Themenbereich Gewalt/Aggression bei den Männern bzw. den Knaben angesetzt werden muss.

15 INFORMELLE UND FORMELLE HELFERSYSTEME FÜR SCHÜLERINNEN

Als Erstes werden die informellen Helfersysteme Familie, Peers, Verwandte und LehrerInnen bei den SchülerInnen abgefragt: "An wen wendest du dich, wenn du zu Hause Probleme hast?", anschliessend werden die verschiedenen Angebote in der Jugendarbeit und der Jugendberatung als professionelles Helfersystem ausgeleuchtet.

15.1 HYPOTHESEN ZUM INFORMELLEN HELFERSYSTEM DER JUGENDLICHEN

- Ausgehend von den im Theorieteil dieser Arbeit erwähnten Untersuchungen, nehmen wir an, dass auch bei den Wetziker SchülerInnen die Eltern und Peers die

wichtigsten Anlaufstellen bei Problemen zu Hause sind, gefolgt von den Verwandten und den LehrerInnen (siehe Kapitel 5.1).

- Aufgrund der höheren Angaben bei 'Probleme zu Hause' der SchülerInnen aus tieferen Schulstufen (siehe Kapitel 12.1.3) nehmen wir an, dass sich diese Jugendlichen weniger an die Eltern wenden können.

Der Antwortkatalog aus dem Fragebogen SchülerInnen

An meine Freundin / meinen Freund

An jemanden aus meiner Familie

An andere Verwandte

An meinen Lehrer / meine Lehrerin

Die Antwortkategorien lauteten: eher ja / eher nein

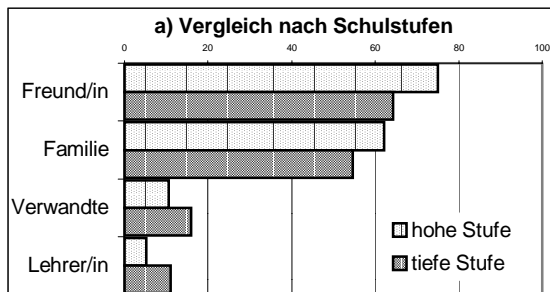
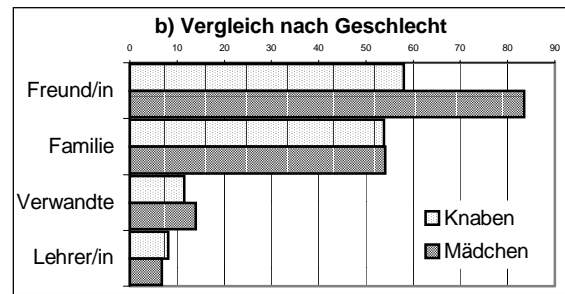


Diagramm 19 (a+b): Ansprechpersonen von OberstufenschülerInnen --
Vergleich nach Schulstufen und Geschlecht (Eher-Ja-Werte in Prozent)

Bei Problemen zu Hause wenden sich die SchülerInnen der höheren Schulstufen und die Mädchen mehr an **die Freundin, den**

Freund als die Vergleichsgruppen. Die höheren Schulstufen können sich eher an die **Familie** wenden, bei Knaben und Mädchen sind es gleich viele (ca. 55%). Die SchülerInnen der tieferen Schulstufen und die Mädchen können sich eher an **Verwandte** wenden. **LehrerInnen** werden eher von den tieferen Schulstufen und von den Knaben kontaktiert.

15.1.1 Überprüfung der Hypothesen zum informellen Helfersystem

Die Annahme, dass sich auch die Wetziker SchülerInnen in derselben Reihenfolge wie in anderen Studien an die Peers, die Eltern, die Verwandten und die LehrerInnen wenden, hat sich bestätigt, und auch, dass SchülerInnen aus tieferen Schulstufen über weniger Unterstützungsressourcen zu Hause verfügen.

Die SchülerInnen aus den tieferen Stufen können offenbar ihren Freundeskreis und ihre Familie weniger als Ressource beiziehen als die SchülerInnen der höheren Schulstufen. Es ist anzunehmen, dass SchülerInnen von höheren Schulstufen durch partner-schaftlichere Verhältnisse mit ihren Eltern ein höheres Vertrauen haben. Dieses Verhältnis scheint zudem nicht geschlechtsspezifisch zu sein, da Mädchen und Knaben die Familie bei Problemen zu Hause gleich hoch als Ressource angeben. Allerdings muss bedacht werden, dass die SchülerInnen der tieferen Schulstufen oft ein bis zwei Jahre älter sind (Repetitionen, Zuzug von Fremdsprachigen) als die SchülerInnen der höheren Schulstufen. Dadurch kann zwar erklärt werden, dass die Familie nicht mehr

denselben Stellenwert hat wie bei Jüngeren, aber nicht, dass ihre Ressourcen im Freundschaftskreis kleiner sind.

Hingegen können tiefere Schulstufen eher die Verwandten beiziehen. Möglicherweise kann dies mit der Verteilung von Nationen auf Schulstufen erklärt werden: Südliche und südöstliche Familien pflegen oft noch mehr als Schweizer Familien die traditionellen Beziehungen zu ihren Verwandten. Die Lehrperson und andere, vom näheren Umfeld entferntere Stellen scheinen umso wichtiger zu werden, je weniger tragende Ressourcen im näheren Umfeld beigezogen werden können.

15.2 HYPOTHESEN ZU DEN FORMELLEN BERATUNGSANGEBOTEN

- Die Jugendlichen kennen vorwiegend diejenigen Angebote, die sie von der Freizeit her kennen, also die kirchliche Jugendarbeit und den Verein Jugendarbeit Wetzikon, und zudem solche, die sie von der Schule her kennen, im Speziellen die Schulärzte, die Schulärztin und die Berufsberatung.
- Falls sie eine Beratung wünschen, würden sie sich an diejenigen Institutionen wenden, die sie entweder bereits kennen oder die inhaltlich nahe liegen (Gesundheit, Beruf).

Folgende Institutionen, Vereine, Beratungsstellen⁸ wurden abgefragt

- Verein Jugendarbeit Wetzikon – what's up (VJW)
- Jugend- und Familienberatung (JFB)
- Schülerberatung des Schulpsychologischen Beratungsdienstes (Schülerberatung SPBD)
- Schulpsychologischer Beratungsdienst (SPBD)
- Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst (KJPD)
- Kirchliche Jugendarbeit (kirchl. JA)
- Psychiatrisches Ambulatorium (Psych. Amb.)
- Berufsinformationszentrum (BIZ)
- Berufsintegrationsprogramm (BIP)
- Schularzt
- Suchtpräventionsstelle Zürcher Oberland (Suchtpräev)
- Jugendanwaltschaft der Bezirke Hinwil und Pfäffikon (JugA)

Die Antwortkategorien waren jeweils ja/nein.

15.2.1 "Weisst du, dass es die folgenden Beratungsangebote für Jugendliche in Wetzikon gibt?"⁹

Tabelle 7: Vergleich nach Schulstufen und Geschlecht (Ja-Werte in Prozent)

	hohe Stufe n=334-336	tiefe Stufe n=237-240	Knaben n=284-286	Mädchen n=284-286
Verein Jugendarbeit	51.9	45.4	45.1	53.8
Jugend- und Familienberatung	49.4	52.7	37.5	63.9
Schülerberatung SPBD	60.6	54.8	49.8	66.4
Schulpsych. Beratungsdienst	44.9	34.5	37.7	43.5
Kinder- und Jugendpsych. Dienst	28.6	31.5	28.3	31.6

⁸ Bitte beachten Sie die Kürzel der Institutionen – im Folgenden werden vorwiegend diese benutzt.

⁹ Problematisch ist bei dieser Fragestellung, dass der Katalog von Jugendberatungsstellen gleich dazu geliefert wurde. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Nennungen tiefer wären, hätten die Jugendlichen aus dem eigenen Gedächtnis die Stellen benennen müssen.

	hohe Stufe n=334-336	tiefe Stufe n=237-240	Knaben n=284-286	Mädchen n=284-286
Kirchl. Jugendarbeit	64.5	52.7	55.2	63.9
Psych. Ambulatorium	8.1	14.7	10.9	10.9
Berufsinformationszentrum	84.8	73.2	75.5	84.9
Berufsintegrationsprogramm	19.1	32.6	26.9	22.5
Schularzt	78.2	69.6	69.4	80.0

Das Berufsinformationszentrum und die Schularzte / die Schularztin sind mit je rund 75 % am besten bekannt. Die SchülerInnen der höheren Schulstufen kennen die Freizeitinstitutionen (VJW und kirchl. JA), die Schülerberatung, den SPBD, das BIZ und die Schularzte, die Schularztin besser, die tieferen Schulstufen hingegen JFB, KJPD, Psych. Ambulatorium und das BIP. Die Mädchen kennen bis auf das Psych. Ambulatorium und das BIP alle Institutionen besser als die Knaben.

15.2.2 "Hattest du mit den folgenden Einrichtungen schon einmal zu tun?"

Tabelle 8: Vergleich nach Schulstufen und Geschlecht (Ja-Werte in Prozent)

	hohe Stufe n=334-335	tiefe Stufe n=238-240	Knaben n=284-286	Mädchen n=284-287
Verein Jugendarbeit	18.0	12.5	12.9	18.6
Jugend- und Familienberatung	3.0	8.3	3.2	7.0
Schülerberatung SPBD	3.9	11.3	4.2	9.8
Schulpsych. Beratungsdienst	2.7	4.6	4.9	2.1
Kinder- und Jugendpsych. Dienst	2.4	3.4	3.5	2.1
Kirchl. Jugendarbeit	22.1	18.3	17.8	23.1
Psych. Ambulatorium	1.5	2.5	2.5	1.4
Berufsinformationszentrum	52.5	38.9	38.9	54.9
Berufsintegrationsprogramm	2.4	9.6	5.6	5.2
Schularzt	29.6	33.9	26.8	35.3
Suchtprävention	3.0	5.9	3.9	4.5
Jugendanwaltschaft	1.5	5.9	4.6	2.1

Wieder kommen an erster Stelle das Berufsinformationszentrum (ca. 45 %) und die Schularzte (ca. 30 %). Es folgen die Freizeitangebote von kirchlicher Jugendarbeit (ca. 20 %) und VJW (ca. 15 %). Von den restlichen Beratungsangeboten sind die SchülerInnen mit der Schülerberatung des Schulpsychologen am ehesten in Kontakt gewesen (ca. 7 %). Alle anderen Einrichtungen erreichen Durchschnittswerte von rund 5 %.

15.2.3 "Denkst du, dass du dir an diesen Orten Beratung holen würdest, wenn du Probleme hast, bei denen du alleine nicht mehr weiterkommst?"

Tabelle 9: Vergleich nach Schulstufen und Geschlecht (Ja-Werte in Prozent)

	hohe Stufe n=333-334	tiefe Stufe n=232-234	Knaben n=284-286	Mädchen n=277-281
Verein Jugendarbeit	17.1	17.5	13.0	21.5
Jugend- und Familienberatung	27.2	25.6	16.5	36.3
Schülerberatung SPBD	21.0	18.0	15.5	23.9
Schulpsych. Beratungsdienst	17.1	9.9	11.3	17.2

	hohe Stufe n=333-334	tiefe Stufe n=232-234	Knaben n=284-286	Mädchen n=277-281
Kinder- und Jugendpsych. Dienst	12.6	12.9	11.3	14.4
Kirchl. Jugendarbeit	14.1	16.7	14.7	15.4
Psych. Ambulatorium	6.3	7.8	6.3	7.6
Berufsinformationszentrum	62.0	45.3	46.9	63.4
Berufsintegrationsprogramm	21.6	22.2	18.2	25.8
Schularzt	29.7	26.2	20.8	35.5

Es zeigt sich, dass das BIZ die deutlich höchste Akzeptanz hat, an zweiter Stelle stehen die Schulärzte und die Jugend- und Familienberatung. Berufsintegrationsprogramm und Schülerberatung sind die dritte vorstellbare Kategorie für die SchülerInnen, gefolgt von VJW, kirchl. Jugendarbeit, SPBD und KJPD. Am Schluss steht das Psych. Ambulatorium. Die Mädchen können sich grundsätzlich eher vorstellen, sich bei einer Institution Beratung zu holen. Die tieferen Schulstufen bevorzugen VJW, KJPD, kirchl. Jugendarbeit, Psych. Ambulatorium, BIP, während die höheren Stufen JFB, Schülerberatung SPBD, BIZ und Schulärzte höher bewerten.

15.2.4 Überprüfung der Hypothesen zu den formellen Helfersystemen

Grundsätzlich bestätigen sich die gestellten Hypothesen. Die hohen Werte, die jeweils das BIZ, teilweise das BIP und die Schulärzte erhalten, zeigen auf, dass diejenigen Themen (Gesundheitsprophylaxe, Berufswahl, Aids- und Suchtprävention), die in der Schule thematisiert werden, eine hohe Selbstverständlichkeit bei den SchülerInnen erlangen. So hoch, dass sie sich im Problemfall Hilfe holen würden. Dies entspricht den gesellschaftlichen Werthaltungen gegenüber Gesundheit und Beruf, die beide einen hohen Stellenwert genießen und sich in den Unterrichtsinhalten der Schule spiegeln: In der zweiten Oberstufe ist das Thema der Berufswahl zentral, die Aids- und Suchtprävention wird von den LehrerInnen in die Unterrichtsinhalte eingebaut, der Besuch beim Schularzt, der Schulärztin wird von der Schule im Rahmen der Reihenuntersuchungen angeboten. Das zeigt unseres Erachtens auf, dass die Jugendlichen sich sehr wohl daran orientieren, was ihnen vorgelebt wird. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass Knaben und SchülerInnen der tieferen Schulstufen mehr Kontakte haben mit den eher hochschwelligeren Beratungsangeboten KJPD, JFB und JugA. Beratung holen würden sie sich hingegen eher bei VJW und kirchl. Jugendarbeit. Demgegenüber haben die SchülerInnen der hohen Schulstufen mehr Kontakte mit den Freizeitinstitutionen und dem BIZ, sie würden sich aber eher bei JFB, Schülerberatung, SPBD, Schulsozialarbeit Hilfe holen. SchülerInnen der tieferen Stufen halten sich also für eventuelle Beratungen eher an Freizeitinstitutionen, diejenigen der höheren Stufen

eher an Jugendberatungsstellen. Das BIP wiederum würde eher von den tieferen Schulstufen beigezogen. Der Name des Berufsintegrationsprogrammes spricht die Jugendarbeitslosigkeit an. Im Kapitel 12.5.3 wurde deutlich, dass die SchülerInnen der tieferen Schulstufen eher befürchten, nach der Schule keine Lehrstelle zu haben. Es ist folglich naheliegend, dass das BIP auch eher von ihnen als mögliche Ansprechstation genannt wird.

15.3 FOLGERUNGEN – INFORMELLE UND FORMELLE HELFERSYSTEME

Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass die SchülerInnen die Institutionen nicht kennen und deshalb zumindest teilweise intuitiv oder dem Namen der Institution nach angekreuzt haben, lassen die Auswertungen trotzdem den Schluss zu, dass die Jugendlichen die Beratungsangebote unterschiedlich gut kennen und mit ihnen zu tun hatten. Interessant ist, dass sich die SchülerInnen der tieferen Schulstufen für allfällige Beratungen eher an die niederschweligen Angebote der Jugendarbeit wenden würden, während sich diejenigen der höheren Schulstufen eher an den hochschweligen Institutionen der Jugendberatung orientieren würden. Das zeigt auf, dass vor allem Jugendliche aus tieferen sozialen Schichten einen möglichst niederschweligen Zugang zur Beratung haben sollten. Trotz dieser Differenz innerhalb der Jugendlichen liegen aber sowohl die hoch- als auch die niederschweligen Angebote weit unter denjenigen Angeboten, welche die SchülerInnen durch die Unterrichtsinhalte oder Präventionsmassnahmen der Schule kennen. Das wiederum zeigt auf, dass die Schule eine wichtige Funktion als 'Brücke zwischen Privat und Institution' einnehmen kann, indem sie Werthaltungen zum Thema 'Soziale Probleme und deren Lösungen' vorlebt.

16 SCHULE UND JUGENDHILFE

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit von LehrerInnen mit den Institutionen?

16.1 HYPOTHESEN

- Aufgrund der vorgängigen Analyse kann davon ausgegangen werden, dass sich die Präferenzen der SchülerInnen insofern bestätigen, als die LehrerInnen mit dem Berufsinformationszentrum, den Schulärzten und der Suchtprävention am meisten zusammenarbeiten.
- Zudem werden die LehrerInnen der tieferen Schulstufen mit den verschiedenen Beratungsinstitutionen mehr Kontakt haben als diejenigen der höheren Schulstufen, da sie aufgrund des Problemdruckes eher bereit oder gezwungen sind, sich aussenstehende Beratung zu holen bzw. mit ihr auf Anfrage zusammenzuarbeiten.
- Die Suchtprävention, das Berufsinformationszentrum und die Stellen der Jugendarbeit (VJW, kirchl. JA) werden von den LehrerInnen häufiger als die anderen Institutionen beigezogen, weil in ihrem Angebot enthalten ist, dass sie explizit mit den Schulen zusammenarbeiten können.

16.1.1 "Mit welchen Beratungsstellen arbeiten Sie zusammen?"

- Berufsinformationszentrum / BIZ
- Berufsintegrationsprogramm / BIP
- Suchtprävention Zürcher Oberland
- Verein Jugendarbeit Wetzikon / VJW
- Kirchliche Jugendarbeit / kirchl. JA
- Jugend- und Familienberatung / JFB
- Kinderschutzzgruppe / Ki.schutz
- Psychiatrisches Ambulatorium / Psych. Amb.
- Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst / KJPD
- Jugendanwaltschaft / JugA
- Polizei

Grundsätzlich sind die Angaben zur Zusammenarbeit mit Institutionen ausserhalb des Systems Schule bei den LehrerInnen der tiefen Schulstufen höher ausgefallen als bei den LehrerInnen der höheren Schulstufen (ausgenommen die Kinderschutzzgruppe). Am stärksten unterscheidet sich die Bereitschaft zur Zusammenarbeit bei den Institutionen BIZ, BIP, Suchtprävention, kirchliche Jugendarbeit und Psych. Ambulatorium. In etwa ausgeglichen sind die Institutionen VJW, JFB, KJPD, JugA und Polizei.

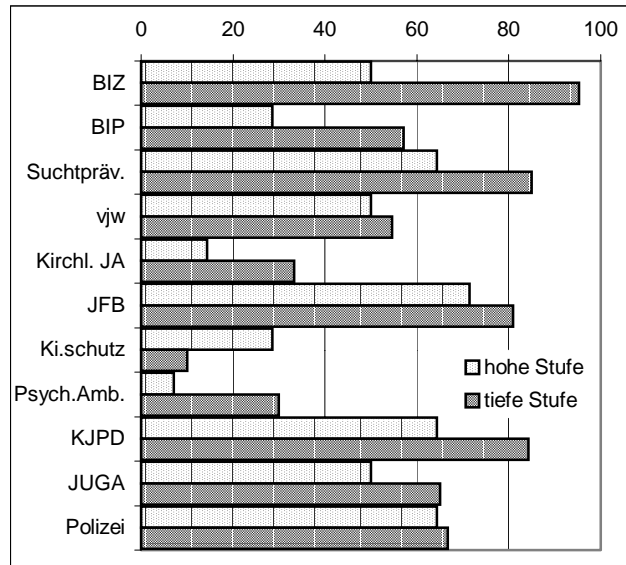


Diagramm 20: Zus.-Arbeit LehrerInnen mit Institutionen – Vergleich nach Schulstufen (Ja-Werte in Prozent)

16.1.2 "Wie oft haben Sie die folgenden Institutionen in den letzten drei Jahren kontaktiert?"

Im nebenstehendem Diagramm zeigt sich die tatsächliche Zusammenarbeit mit den Institutionen, die Nennungen wurden zu Mittelwerten berechnet. Beispielsweise heisst das für das Berufsinformationszentrum, dass LehrerInnen der tiefen Schulstufen mit dem BIZ innerhalb dreier Jahre im Schnitt gut siebenmal zusammengearbeitet haben.

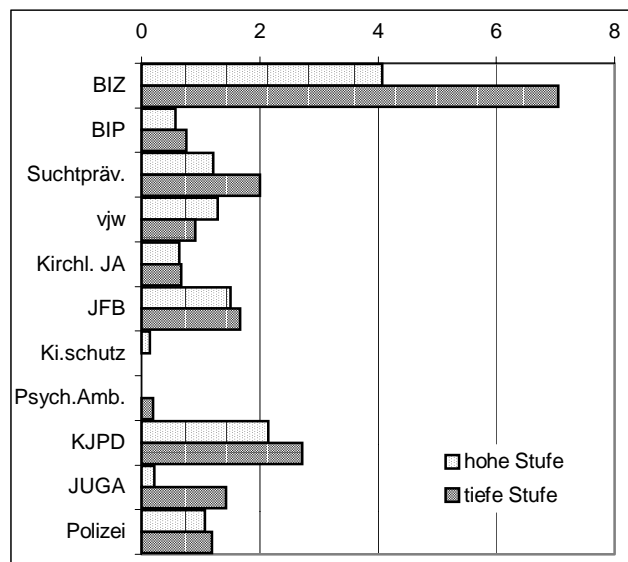


Diagramm 21: Häufigkeit Zusammenarbeit – Vergleich nach Schulstufen (Mittelwerte)

Mit dem Diagramm kann die Bereitschaft zur Zusammenarbeit (Diagramm 20) mit den tatsächlichen Kontakten verglichen werden. Die Differenz Bereitschaft / tat-

sächliche Kontakte präsentiert sich am ausgeglichsten bei den Institutionen BIZ, Suchtprävention, JFB, Kinderschutz, Psych. Ambulatorium, KJPD und Polizei.

Hohe Differenzen zeigen sich bei den Institutionen BIP, VJW, kirchl. JA und JugA. Während die tieferen Schulstufen eine doppelt so hohe Bereitschaft angeben, unterscheiden sich die tatsächlichen Kontakte kaum mehr. Beim VJW kippen die Werte sogar: Die Bereitschaft ist zwar bei den LehrerInnen der tieferen Schulstufen leicht höher, bei den tatsächlichen Kontakten aber leicht tiefer. Bei der kirchlichen Jugendarbeit ist die Bereitschaft der tieferen Schulstufen mehr als doppelt so hoch, die effektiven Kontakte unterscheiden sich kaum mehr. Bei der Jugendanwaltschaft ist die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit 15 % Unterschied bei den tieferen Schulstufen höher, die tatsächlichen Kontakte aber betragen rund das Fünffache.

16.2 ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN

Die Annahme, dass die LehrerInnen der tieferen Schulstufen öfter mit den Institutionen zusammenarbeiten, bestätigt sich. Nur gerade die Einrichtungen zur Freizeit – VJW und kirchl. Jugendarbeit – werden von den LehrerInnen der höheren Schulstufen gleich hoch oder höher gewichtet. Zudem ist der Kontakt mit der Kinderschutzgruppe bei den LehrerInnen der höheren Schulstufen höher. Beim BIZ sind die Kontakte sehr hoch, was – ähnlich wie bei den SchülerInnen – damit zu tun hat, dass diese Stelle durch das Thema der Berufswahl im Unterricht regelmässig beigezogen wird, insofern bestätigt sich die Hypothese.

Hingegen muss die Hypothese zur Suchtprävention und den Institutionen der kommunalen Jugendarbeit revidiert werden. Obwohl diese einen grossen Handlungsspielraum zur Eigeninitiative der Schule bieten und bereit sind, mit der Schule zusammenzuarbeiten, sind die Kontakte nicht wesentlich höher als bei den anderen Beratungsstellen.

16.3 FOLGERUNGEN

Am deutlichsten wird mit diesen Diagrammen wohl aufgezeigt, dass die Selbsteinschätzung über die Bereitschaft zur Kooperation nicht unbedingt mit der tatsächlichen Zusammenarbeit korrespondiert. Einerseits besteht zwischen 'Wollen' und 'Können/Machen' eine Differenz, andererseits liegt dies auch in der Anlage der Institutionen. Gerade die Stellen der Jugendberatung haben in der Regel einen sehr klar eingegrenzten Auftrag, welcher für Problemstellungen an der Schule wenig Spielraum offen lässt. Am ehesten können diese zu generellen Informationsveranstaltungen beigezogen werden, an denen die Institutionen sich vorstellen bzw. themenorientierte Inputs geben können. Ansonsten sind sie darauf konzipiert, mit den Jugendlichen und deren Familien selbst zu arbeiten. Den LehrerInnen bleibt allenfalls die Motivationsarbeit bei SchülerInnen und Eltern, sich an diese Stellen zu wenden.

Doch zeigen die Auswertungen bei den Stellen, die bereit wären, mit der Schule zusammenzuarbeiten, dass diese (bis auf das BIZ) nur unwesentlich als Ressource

beigezogen werden. Dies ist unserer Ansicht nach ein Hinweis darauf, dass diese Institutionen zu weit vom System Schule entfernt sind und nicht das gewünschte Angebot – Entlastung in Problemsituationen – zur Verfügung stellen können. Auch inhaltlich werden sie offensichtlich nicht in den Unterricht eingebaut.

Damit stellt sich die Frage, ob die formalen Helfersysteme gewissermassen auch für LehrerInnen zu 'hochschwellig' sind.

17 BELASTUNGSSITUATIONEN VON LEHRERINNEN

Die vorhergehende Analyse zur Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe sagt noch nichts darüber aus, ob die LehrerInnen mehr Zusammenarbeit brauchen. Im Folgenden wird deshalb die Verknüpfung von Problemstellungen und deren Abdeckung durch Beratung vorgenommen.

17.1 HYPOTHESE

- Es kann davon ausgegangen werden, dass die LehrerInnen der tieferen Schulstufen grundsätzlich einer höheren Belastung ausgesetzt sind und deshalb auch mehr als LehrerInnen von höheren Schulstufen deklarieren, dass die jeweiligen Problemstellungen ungenügend mit Beratung und Hilfe abgedeckt sind (siehe Kapitel 12.5).

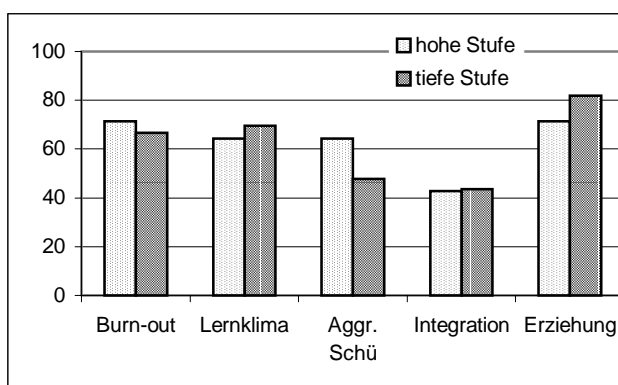
Fragestellung aus dem Fragebogen

"Denken Sie, dass folgende Problemstellungen, mit deren Auswirkungen Lehrpersonen konfrontiert sind, ausreichend mit Beratung und Hilfe abgedeckt sind?"

- Belastungssituationen bei LehrerInnen intrapersonal (z.B. Burn-out)
- Belastungssituationen durch schwierige Klassen (z.B. Störungen des Lernklimas)
- Aggressives Verhalten von SchülerInnen gegenüber Lehrpersonen
- Mangelnde Integration von Ausländerkindern / sozial benachteiligten Kindern
- Mangelnde Betreuungs-/Erziehungssituation von SchülerInnen im Elternhaus

Diagramm 22:

Belastungssituationen und Beratungsangebote – Vergleich nach Schulstufen (Werte 'unzureichend' in Prozent)



Die Antwortkategorien

waren: absolut ausreichend / eher ausreichend / eher unzureichend / absolut unzureichend und werden zusammengefasst in 'ausreichend' und 'unzureichend'.

Die tieferen Schulstufen werten die Abdeckung mit Beratungsangeboten bei den Themen Lernklima, mangelnde Integration und Erziehung in der Tendenz als schlechter, während die hohen Schulstufen die Themen Burn-out und aggressive SchülerInnen als schlechter

abgedeckt einstufen. Grundsätzlich ist anzumerken, dass die Unterschiede bis auf die Beratung bei 'aggressiven SchülerInnen' und der 'mangelnden Erziehung/ Betreuung' marginal sind.

17.2 ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESE

Nur gerade die Themen 'Lernklima' und 'mangelnde Erziehung/Betreuung zu Hause' erreichen bei den Lehrern und Lehrerinnen der tieferen Schulstufen deutlich höhere Werte, die Hypothese muss folglich revidiert werden. Offensichtlich spielt die zu unterrichtende Schulstufe nicht die zentrale Rolle, ob Situationen einerseits als belastend eingeschätzt werden und andererseits die Belastung so hoch ist, dass ein Beratungsangebot vermisst wird.

Eine Bewertung von Beratungsangeboten ist letztlich immer davon abhängig, wie belastend oder eben nicht eine Situation empfunden wird. Ob eine Situation als gravierend eingestuft wird, kann wiederum davon abhängig sein, wie gewohnt oder ungewohnt eine Situation ist, oder auch, wann eine Situation als ideal eingeschätzt wird. Damit soll deutlich werden, dass von einer Einschätzung des Angebots nicht direkt auf die Belastung durch das Problem geschlossen werden kann.

Die höchste Bewertung erhielt die **mangelnde Erziehung/Betreuung durch das Elternhaus**. Im Gegensatz zu den Bereichen 'Burn-out', 'Lernklima' und 'Aggressive SchülerInnen' ist dies auch der Bereich, in dem Lehrpersonen am schlechtesten intervenieren können, weil es nicht ihren eigenen Gestaltungsraum betrifft. Das Gefühl ausgeliefert zu sein, nichts tun zu können, kann grösser sein, und deshalb wird die Notwendigkeit einer Beratung oder Hilfestellung am höchsten eingeschätzt.

Fehlende Beratungsangebote in Belastungssituationen durch schwierige Klassen (**'Lernklima'**) erhalten ebenfalls eine hohe Bewertung. Möglicherweise kann damit die Erfahrung verbunden sein, dass die Interventionen in schwierigen Klassen wegen Unruhe und Konflikten unter den SchülerInnen etc. ein immer wiederkehrendes Thema ist und dieses bearbeitet wird, ohne nachhaltigen Erfolg zu zeigen.

Die **'intrapersonale Belastung' ('Burn-out')** kann als Konsequenz aus den Problemstellungen rund um die SchülerInnen und dem daraus resultierenden zusätzlichen Einsatz verstanden werden.

17.3 FOLGERUNGEN

Das Thema der mangelnden Erziehung/Betreuung durch das Elternhaus spricht die Schnittstelle von Schule und Familie an. Die hohen Werte, die dieses Thema erhielt, zeigt unseres Erachtens auf, dass dessen Ausgestaltung problematisch ist. Im Rahmen der Teilautonomen Volksschule (siehe Kapitel 4.1.2) wird es vermehrt in den Fokus genommen. Es muss aber damit gerechnet werden, dass vor allem 'ressourcenstarke' Eltern und solche, die dem System Schule näher kommen wollen, sich beispielsweise in einem Elternrat engagieren werden. Damit sind Konfliktsituationen aber

noch nicht aus dem Weg geräumt. Wie soll mit Eltern umgegangen werden, die wegen einer hohen Arbeitsbelastung ihre Kinder ungenügend betreuen können? Schwierige Elterngespräche, problematische Situationen, das Organisieren von Mittagstischen etc. brauchen Zeit, Energie und teilweise eine hohe Fachkompetenz (schwierige Elterngespräche). Ob dies im Rahmen der TaV gelöst wird, ist fraglich, die Gefahr des Burn-out nicht gebannt.

18 ABKLÄRUNG DES BEDARFS NACH ENTLASTUNGS-ANGEBOTEN

Mit der folgenden Bedarfsabklärung soll eruiert werden, welche möglichen Modelle den LehrerInnen denn Entlastung bieten würden. Dabei wurden sowohl bestehende Institutionen mit erweiterter Funktion beigezogen als auch neu die Schulsozialarbeit thematisiert. "Welche der folgenden Modelle sollten Ihrer Meinung nach eingeführt werden, damit Sie und/oder SchülerInnen in Problemsituationen entlastet werden?"

18.1 HYPOTHESE BEDARFSABKLÄRUNG

- Es kann davon ausgegangen werden, dass der Druck bei der LehrerInnenschaft so gross ist, dass sie erweiterte oder neue Beratungsangebote, um problematischen Situationen begegnen zu können, befürworten.

Fragestellung aus dem Fragebogen LehrerInnen

- Schulpsychologischer Beratungsdienst erweitert mit Sozialarbeit für Beratungen von Jugendlichen und ihren Familien im sozialen Bereich
- Jugend- und Familienberatung als institutionalisierte (formalisierte) Anlaufstelle für LehrerInnen, wenn SchülerInnen und ihre Familien soziale Probleme haben
- Verein Jugendarbeit Wetzikon als institutionalisierte Anlaufstelle für LehrerInnen bei sozialen Problemen von SchülerInnen und ihren Familien
- Kirchliche Jugendarbeit als institutionalisierte Anlaufstelle für LehrerInnen bei sozialen Problemen von SchülerInnen und ihren Familien
- Schulsozialarbeit in den Schulhäusern als direkte Anlaufstelle für LehrerInnen bei konkreten sozialen Problemstellungen
- Fachleute für soziale Probleme in der Schulpflege / im Schulsekretariat
- Suchtpräventionsstelle erweitert mit Gewaltprävention
- Vermehrte institutionalisierte Zusammenarbeit mit der Jugendanwaltschaft
- Vermehrte institutionalisierte Zusammenarbeit mit der Polizei
- Vermehrte institutionalisierte Zusammenarbeit mit Ausländervereinen

Die Antwortkategorien umfassten: sehr sinnvoll (4), eher sinnvoll (3), eher nicht sinnvoll (2), gar nicht sinnvoll (1). Für die folgenden Auswertungen wurden die Mittelwerte berechnet, die Beschreibung der folgenden Daten wird jeweils beim Wert 3 (eher sinnvoll) zensuriert, Modelle mit tieferen Werten werden nicht berücksichtigt.

Tabelle 10: Bedarfsabklärung – Vergleich nach Schulstufen (Mittelwerte)

hohe Stufe n=11-13		tiefe Stufe n=22-24	
Jugend- und Familienberatung	3.2	Schulsozialarbeit	3.3
Suchtprävention plus Gewalt	3.1	Schulpsych. Dienst plus SA	3.2
Schulpsych. Dienst plus SA	3.1	Jugend- und Fam.beratung	3.2
Schulsozialarbeit	3.1	Suchtprävention plus Gewalt	3.0
Pflege plus SA	2.9	Ausländervereine	2.6

Ausländervereine	2.5	Verein Jugendarbeit	2.5
Polizei	2.5	Jugendanwaltschaft	2.5
Verein Jugendarbeit	2.3	Polizei	2.4
Jugend-anwaltschaft	2.3	Pflege plus SA	2.3
kirchl. Jugendarbeit	2.2	kirchl. Jugendarbeit	2.0

Der Vergleich nach **Schulstufen** zeigt auf, dass die höheren Schulstufen diejenigen Modelle am sinnvollsten finden, welche bereits bestehen und durch eine erweiterte Funktion die Bedürfnisse der Schule besser abdecken könnten, und setzen die Schulsozialarbeit an vierte Stelle. Die LehrerInnen der tieferen Schulstufe priorisieren die Schulsozialarbeit, die erweiterten, bereits bestehenden Modelle folgen an 2. bis 4. Stelle.

Tabelle 11: Bedarfsabklärung -- Vergleich nach Schulzentren (Mittelwerte)

Zentrum n=19-22		Walenbach n=8-9	
Jugend- und Fam.beratung	3.0	Schulsozialarbeit	3.3
Schulpsych. Dienst plus SA	3.0	Schulpsych. Dienst plus SA	3.3
Suchtprävention plus Gewalt	3.0	Jugend- und Fam.beratung	3.3
Schulsozialarbeit	2.9	Pflege plus SA	2.8
Verein Jugendarbeit	2.5	Suchtprävention plus Gewalt	2.7
Polizei	2.5	Verein Jugendarbeit	2.4
Ausländervereine	2.6	Ausländervereine	2.4
Jugend-anwaltschaft	2.4	Jugend-anwaltschaft	2.2
Pflege plus SA	2.2	Polizei	2.2
kirchl. Jugendarbeit	2.1	kirchl. Jugendarbeit	1.9

Das Zentrum erachtet die Modelle Jugend- und Familienberatung, Schulpsychologischer Beratungsdienst und Suchtprävention am sinnvollsten, das Walenbach gewichtet die Schulsozialarbeit, den Schulpsychologischen Beratungsdienst und die Jugend- und Familienberatung gleich. Die Mittelwerte im Walenbach sind generell höher als im Zentrum.

Tabelle 12: Vergleich der vier ersten Modelle untereinander - Zusammenschluss aus beiden Vergleichen (Mittelwerte)

Schulsozialarbeit	3.2
Schulpsychologischer Beratungsdienst plus SA	3.2
Jugend- und Fam.beratung	3.1
Suchtprävention plus Gewalt	2.9

Werden die vier Modelle, welche durch die beiden Vergleichsmuster die höchste Bewertung erhielten, ohne Vergleichskriterien betrachtet, erhalten der Schulpsychologische Beratungsdienst erweitert mit Sozialarbeit und die Schulsozialarbeit die höchsten Mittelwerte. Die Jugend- und Familienberatung als institutionalisierte Anlaufstelle für die Schule erhält die zweithöchste und die Suchtprävention erweitert mit Gewaltprävention die dritthöchste Bewertung.

18.1.1 Überprüfung der Hypothese

Grundsätzlich werden neue Beratungsmodelle, welche die LehrerInnenschaft in Problemsituationen unterstützen sollen, befürwortet, unsere Hypothese bestätigt sich folglich, und zwar in einer Deutlichkeit, die nicht zu erwarten war.

Unseres Erachtens sind folgende Punkte die zentralen Bewertungskriterien:

- die Fachlichkeit (SPBD, JFB, Suchtprävention, Schul-SA)
- die Nähe, die durch bestehende Zusammenarbeit entsteht (Suchtprävention)
- die zu erwartende Nähe (Schulsozialarbeit)

Von der Gesamtpunktzahl her steht das Modell **Suchtprävention** erweitert mit Gewaltprävention an **dritter Stelle**. Allerdings kann die Suchtpräventionsstelle die gewünschte Gewaltprävention nicht anbieten – was sich erst im Verlaufe des Projektes 99 herauskristallisiert hat. Bei entsprechenden Anfragen wird an andere Fachleute verwiesen. Eine Möglichkeit bietet sich hingegen an: die Suchtpräventionsstelle stützt das Schweizerische Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen, welches Teil ist des Europäischen Netzwerkes Gesundheitsfördernder Schulen. Innerhalb dieses Projektes nimmt die Gewaltprävention einen wichtigen Platz ein (siehe auch Kapitel 20.6.3).

An **zweiter Stelle** steht das Modell **Jugend- und Familienberatung**. Allerdings ist mit der bestehenden Anlage die JFB von ihrem Auftrag und ihrer Kapazität her nicht in der Lage, für die Schule die Funktion einer institutionalisierten Anlaufstelle zu übernehmen. Die grosse Akzeptanz, die dieses Modell erhält, weist darauf hin, dass die Stellen der Jugendberatung ihren Auftrag allerdings einmal überprüfen müssten.

An **erster Stelle** stehen die Modelle des **Schulpsychologischen Beratungsdienstes** mit der Erweiterung um die Sozialarbeit für soziale Problemstellungen und die **Schulsozialarbeit**. Das Modell SPBD ist sicher insofern interessant, als eine nahe Zusammenarbeit von Psychologie und Sozialarbeit angezeigt ist. Der grosse Nachteil dieses Modells ist, dass die Sozialarbeit nicht direkt in den Schulhäusern angesiedelt ist und so die schnelle und alltagsnahe Intervention nicht gewährleistet ist. Der Vorteil ist, dass mit weniger Stellenprozenten gearbeitet werden kann, einschränkend aber angemerkt werden muss, dass auch entsprechend weniger Aufgaben wahrgenommen werden können.

Die Schulsozialarbeit beinhaltet viele mögliche Teilgebiete. Aufgrund eines Stellenbeschriebes von Schulsozialarbeit wurde ein Aufgabenkatalog zusammengestellt, welcher im folgenden Kapitel behandelt wird.

18.2 MÖGLICHE AUFGABENGEBIETE DER SCHULSOZIALARBEIT

Die LehrerInnen wurden zu den möglichen Aufgabengebieten befragt: "Welche Bereiche der Schulsozialarbeit wünschen Sie sich in Ihrem Schulhaus?"

- Niederschwellige Anlaufstelle für SchülerInnen für kurz-/mittel- und längerfristige Beratung und/oder Betreuung (für SchülerInnen)
- AnsprechpartnerIn für LehrerInnen, Schulpsychologe, Eltern, Schulpflege bei Frauen um soziale Problemstellungen, gemeinsame Lösungssuche (für LehrerInnen)
- Prävention und Früherfassung von Problemsituationen (Alkohol, Drogen, Gewalt, Vandalismus) (Prävention)
- Mitarbeit bei Schulhausprojekten wie Sucht-, Gewalt- und Aidsprävention und Themen der Alltagsbewältigung, sozialen Themen (Projekte)

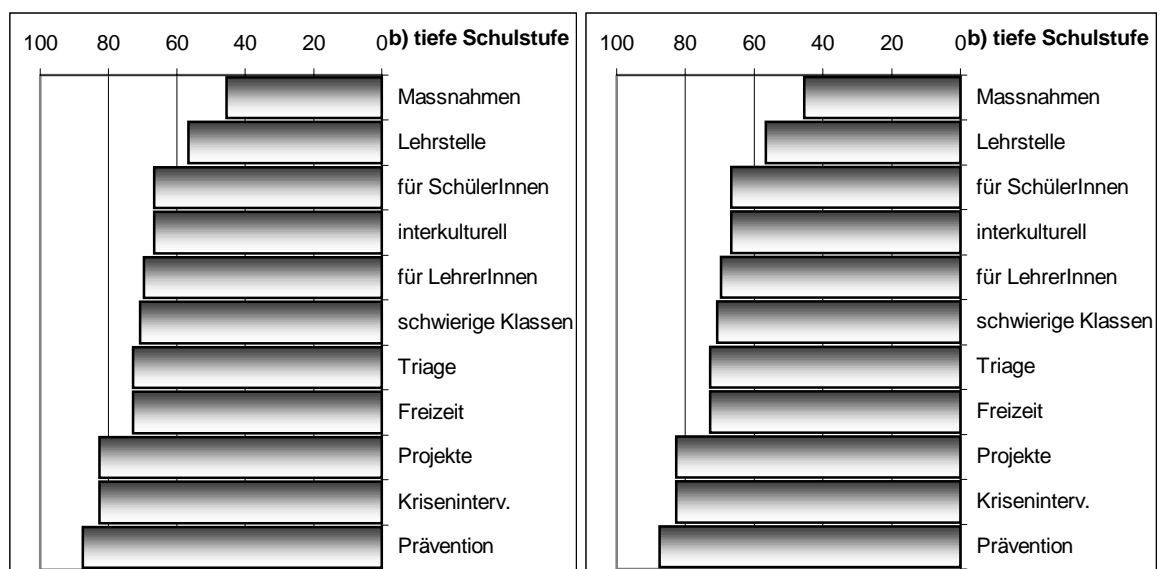
- Begleitung, Betreuung, Triage von SchulabgängerInnen ohne Lehrstelle (Lehrstelle)
- Rasche Hilfe in Notsituationen für SchülerInnen mit Krisen in der Alltagsbewältigung (Krisenintervention)
- Zusammenarbeit mit LehrerInnen in schwierigen Klassen (schwierige Klassen)
- Konfliktbearbeitung im interkulturellen Bereich (interkulturell)
- Triage, Vernetzung mit professionellen Hilfssystemen (JFB, Schulärzte, JugA, VJW etc.) (Triage)
- Kreative Freizeitprojekte unterstützen und fördern (Freizeit)
- Fachliche Begleitung von Massnahmen wie z.B. Fremdplatzierung (Massnahmen)

Antwortkategorien: unbedingt erforderlich, eher erforderlich, eher nicht erforderlich, gar nicht erforderlich. Diese wurden zusammengefasst in 'erforderlich' und 'nicht erforderlich'.

Diagramm 23: Teilgebiete Schulsozialarbeit – im Vergleich nach Schulstufen (Werte 'eher erforderlich' und 'unbedingt erforderlich' in Prozent)

Wird nach **Schulstufen** verglichen, zeigt sich, dass beide Stufen gemeinsam die Krisenintervention hoch gewichten. Zusätzlich nennen die LehrerInnen der tieferen Stufen die Prävention, Schulhaus- und Freizeitprojekte und die LehrerInnen der höheren Schulstufen Zusammenarbeit mit der Sozialen Arbeit in schwierigen Klassen und die Anlaufstelle für LehrerInnen als wichtig.

Der Vergleich nach **Schulzentren** (ohne Diagramme) zeigt auf, dass 'schwierige Klassen' im Zentrum an zweitletzter, im Walenbach an erster Stelle genannt werden. Dafür



werden die Freizeitprojekte im Walenbach deutlich tiefer eingestuft als im Zentrum. Das Zentrum erachtet die Schulsozialarbeit als Anlaufstelle für SchülerInnen leicht wichtiger als für LehrerInnen, während dies im Walenbach umgekehrt ist und zudem mit deutlich höherer Bewertung zugunsten der LehrerInnen.

18.3 FOLGERUNGEN

Grundsätzlich zeigt sich, dass die Prävention und die Krisenintervention je einen Platz unter den ersten vier einnehmen. Damit werden die zentralen Arbeitsinstrumente der

Sozialen Arbeit angesprochen. Eine Anlaufstelle sein für LehrerInnen und SchülerInnen, in schwierigen Klassen mit der Lehrperson zusammenarbeiten, kreative Freizeitprojekte unterstützen sind Mittel, um Prävention und Intervention durchzuführen.

Die Bedarfsabklärung korrespondiert auf den ersten Blick auf widersprüchliche Art und Weise mit erfragten Problemdefinitionen, denen mit verstärkter Zusammenarbeit innerhalb des Schulhauses begegnet werden könnte (in dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt): Problemstellungen im Schulhaus und mit ganzen Klassen erhielten die höchsten Werte durch die LehrerInnen der tieferen Schulstufen, hingegen rangieren in der Auswertung nach Teilgebieten der Schulsozialarbeit nur die Schulhausprojekte vorne, die schwierigen Klassen im Mittelfeld. Nur 20 % der LehrerInnen der höheren Stufen bezeichneten die Problemstellungen mit der ganzen Klasse als ein Faktum, das mehr Zusammenarbeit erfordert, hingegen stellen sie diese bei der Bedarfsabklärung an erste Stelle. 40 % der LehrerInnen der tieferen Stufen bezeichnen die Probleme rund um die Lehrperson vermehrter Zusammenarbeit würdig, hingegen möchten 70 % von ihnen diesen Bereich von der Schulsozialarbeit abgedeckt haben.

Das zeigt unserer Ansicht nach deutlich auf, dass die LehrerInnen zwar anerkennen, dass Problembereiche bestehen, dass sie diese aber eher weniger mit eigenen Ressourcen – nämlich der verstärkten Zusammenarbeit – angehen möchten, sondern eher für Modelle plädieren, die externe Ressourcen aktivieren können.

19 ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION DER GRUNDTHESEN

These 1

Die familiäre Herkunft der SchülerInnen – welche durch die Schulbildung, die Berufsposition der Eltern und die Nationenzugehörigkeit erfasst wird – spiegelt sich auf der Schulstufe, die sie besuchen, und wirkt sich auf die Verteilung der Nationen auf den Schulstufen aus: Je tiefer die Schulstufe, desto höher ist der Anteil ausländischer SchülerInnen und der Anteil Eltern mit tiefer Schulbildung und tiefer Berufsposition. Zudem zeigt sich eine geschlechtsspezifische Verteilung nach der Nationalität der SchülerInnen.

Die unterschiedlichen sozialen Hintergründe der Familien wirken sich auf die Häufigkeit aus, mit der Eltern – aus Sicht der SchülerInnen – an Schulveranstaltungen teilnehmen und das Gespräch mit der Lehrerschaft suchen.

Wie erwartet spiegelt sich der familiäre Hintergrund der SchülerInnen deutlich in der Schulstufe: Je tiefer die Schulstufe ist, die sie besuchen, desto tiefer ist die Schulbildung und die Berufsposition der Eltern, wobei die Berufsposition des Vaters ausschlaggebender ist. Interessant sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede: Während die Schweizer Mädchen erwartungsgemäss häufiger auf den hohen Schulstufen anzutreffen sind als die Schweizer Knaben, kehrt das Bild bei den ausländischen Kindern: Die Knaben haben grössere Chancen, sich auf einer höheren Schulstufe einzugliedern, denn die Mädchen.

Nicht bestätigt wird die These, dass die Eltern von SchülerInnen aus tieferen Schulstufen weniger an Schulveranstaltungen teilnehmen und weniger das Gespräch mit den Lehrern und Lehrerinnen suchen würden. Das zeigt aber unseres Erachtens nicht auf, dass in Wetzikon keine Unterschiede der Nähe/Distanz der Eltern zur Schule zwischen den sozialen Schichten bestehen, sondern dass möglicherweise aufgrund der Fragestellung – also der gewählten Methodik, die sich an die SchülerInnen richtet – nicht auf die tatsächliche Unterstützung der SchülerInnen durch die Eltern geschlossen werden kann. Die Erhebungen zu diesem Thema können auch darlegen, dass Eltern aus tieferen sozialen Schichten zwar gleich häufig mit der Schule in Kontakt stehen wie Eltern aus höheren sozialen Schichten, dass aber die Verteilung von deren Kindern auf die Schulstufen trotzdem gängigen Schichtmustern auf der Oberstufe entspricht. Das würde bedeuten, dass die Schule als Institution zwar eine Nähe durch Schulveranstaltungen etc. zu allen Eltern erreicht hat, diese Schulkontakte letztlich aber den Einfluss der Schichtlage einer Familie auf die Positionierung ihrer Kinder in der Oberstufe nicht überwinden können.

These 2

Aufgrund der unterschiedlichen Sozialisation der SchülerInnen in den tieferen bzw. höheren sozialen Schichten – welche sich wiederum in den Schulstufen spiegelt – fallen die Bewertung des Lern- und Klassenklimas und die Einschätzungen zum Wohlbefinden in der Schule unterschiedlich aus, und zwar je nach Schulstufe und Geschlecht. Ebenso unterscheidet sich die Wahrnehmung von Aggression/Gewalt und die Einschätzungen zu den individuellen Problembereichen der SchülerInnen. Je nachdem, welche Schulstufe LehrerInnen unterrichten und welchen Geschlechts sie sind, unterscheidet sich die Wahrnehmung des Problemdruckes, dem sie ausgesetzt sind: Der Druck ist bei LehrerInnen der tieferen Schulstufen eher höher und wird zudem von weiblichen Lehrpersonen prägnanter deklariert.

Die Ergebnisse zum **individuellen Wohlbefinden** der SchülerInnen in der Schule sind erfreulich. Prinzipiell kann das Klima als sehr gut bezeichnet werden, trotzdem dürfen die wenigen ausgegrenzten SchülerInnen nicht vergessen werden.

Die Auswertungen nach Schulstufen zum **Lernklima** haben sowohl bei den LehrerInnen als auch bei den SchülerInnen ein deutlicheres Bild ergeben als die Auswertungen nach Geschlecht. Von LehrerInnen und SchülerInnen der tieferen Schulstufen wird das Lernklima schlechter eingestuft. Die Auswertung bei den Interventionen der LehrerInnen wegen des Lernklimas ergaben deutlich höhere Werte bei den tieferen Schulstufen. Das zeigt unseres Erachtens den erhöhten Druck zusätzlich auf.

Überraschend deutliche Hinweise ergeben die Auswertungen zum individuellen Wohlbefinden, zu individuellen Problembereichen und zum Lernklima in Bezug auf das Selbstwertgefühl der Jugendlichen. An verschiedenen Stellen wird deutlich, dass die Mädchen über eine klar weniger ausgeprägte Selbstsicherheit verfügen als die Knaben. Die Schule ist gefordert, diesem Aspekt generell und individuell Rechnung zu tragen. Generell sollte die Diskussion um die Koedukation wieder lanciert werden; die

Trennung der Knaben und Mädchen für einzelne Unterrichtsinhalte muss neu erörtert werden. Bevor aber solch grundsätzliche Strukturanpassungen zum Zuge kommen, ist es an den Lehrern und Lehrerinnen, diesem Umstand Rechnung zu tragen und die Mädchen vermehrt in ihren Fokus zu nehmen.

Die Hypothese zum Thema Aggression/Gewalt muss differenzierter betrachtet werden: So wird das Vorkommen leichter **Aggression** in der Tendenz von den SchülerInnen der hohen Schulstufen höher eingeschätzt während die SchülerInnen der tieferen Schulstufen das Vorkommen von schwerer **Gewalt** jeweils höher gewichten. Die Mädchen schätzen beide Formen von Gewalt höher ein. Die Auswertungen bei den LehrerInnen zeigen auf, dass diejenigen der tieferen Schulstufen das Vorkommen von Aggression und Gewalt meist höher eingeschätzt haben. Nur das Mobbing wurde von LehrerInnen der höheren Schulstufen (in Übereinstimmung mit den SchülerInnen) höher bewertet, was darauf schliessen lässt, dass dies auch tatsächlich eher ein Mittel der höheren Schulstufen ist.

Individuelle Probleme zeigen sich bei SchülerInnen der tieferen Schulstufen in deutlich höherem Ausmass.

These 3

Der Beizug von informellen und professionellen Helfersystemen der Jugendlichen bei Problemen differiert nach Geschlecht und Schulstufe. Grundsätzlich sind die Kontakte der LehrerInnen mit den verschiedenen Institutionen der Jugendhilfe eher tief. Es kann angenommen werden, dass sich die LehrerInnen im Vergleich nach Schulstufen unterschiedlich mit den Beratungsangeboten vernetzen und einen unterschiedlichen Bedarf nach erweiterten oder neuen Beratungsinstanzen deklarieren.

Grundsätzlich wenden sich alle SchülerInnen bevorzugt an ihre Freundinnen, ihre Freunde und an zweiter Stelle an die Familie, an dritter Stelle stehen die Verwandten, an vierter die LehrerInnen und abschliessend kommen die Fachberatungsstellen. SchülerInnen der höheren Schulstufen haben deutlich bessere Ressourcen in der Familie und im Freundeskreis als SchülerInnen der tieferen Schulstufen, diese würden sich gegebenenfalls eher an Verwandte, LehrerInnen und externe Stellen wenden als die SchülerInnen der höheren Schulstufen. Zudem erhalten Beratungsstellen, welche den SchülerInnen durch in der Schule behandelte Themen bekannt sind, einen höheren Stellenwert als Beratungsstellen, die sie nicht kennen.

Erwartungsgemäss sind die LehrerInnen mit den Jugendberatungsstellen, ausgenommen die Berufsberatung, eher wenig vernetzt, was sich durch die Häufigkeit der Kontakte bestätigt. Die Unterschiede nach Schulstufen bestätigen sich: LehrerInnen der tieferen Schulstufen haben mehr Kontakte mit den Institutionen der Jugendhilfe.

Die Zusammenarbeit der LehrerInnen innerhalb des Schulhauses (in dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt) wird durchaus als verbesserungswürdig gewertet. Hohe Werte erhielten dabei die Zusammenarbeit mit den Eltern von SchülerInnen und mit anderen

Schulhäusern und das Thema, welches sich Problemstellungen des Schulhauses (z.B. Vandalismus) widmet.

Die Themen der mangelnden Betreuungs- und Erziehungssituation von SchülerInnen, des Lernklimas und des Burn-outs haben hohe Werte erhalten, wenn LehrerInnen beurteilen, ob diese Problemstellungen genügend durch Beratung abgedeckt sind. Allerdings zeigt der Vergleich nach den zu unterrichtenden Schulstufen keine eindeutige Tendenz, welche die Hypothese, dass es vermehrt die LehrerInnen der tieferen Schulstufen sind, die die mangelnden Beratungsangebote monieren, stützen würde.

Die Bedarfsabklärung hat überraschend deutliche Werte ergeben: Die Unterscheidung nach Schulstufen spielt nicht die erwartete Rolle, die Bereitschaft der LehrerInnen, neue oder erweiterte Beratungsangebote in Erwägung zu ziehen, ist grundsätzlich hoch. Dabei hat sich eine klare Tendenz zu Fachstellen, welche die Soziale Arbeit beinhalten, herauskristallisiert. Die Schulsozialarbeit hat zusammen mit dem Modell 'Schulpsychologischer Beratungsdienst erweitert mit Sozialarbeit' die höchste Bewertung innerhalb der vorgeschlagenen Möglichkeiten erhalten. Die Priorisierung dieser beiden Modelle zeigt auf, dass die LehrerInnen es begrüßen, eine mögliche neue Beratungsform vorzugsweise nahe bei der Schule anzusiedeln.

Abschliessend und zusammenfassend kann also gesagt werden, dass auf der einen Seite der Problemdruck in der Schule hoch ist; wobei nicht einzelne Problemfelder den Druck ausmachen, sondern das Vorkommen von verschiedenen nebeneinander laufenden und ineinander greifenden Problemstellungen, welche die Komplexität der Problematik ausmachen. Auf der anderen Seite wird durch die LehrerInnen der Bedarf nach einem erweiterten Beratungsmodell ausgewiesen.

Der Frage, ob die Erhebung bei den LehrerInnen durch die tiefe Rücklaufquote der Fragebogen nicht repräsentativ ist, muss allerdings Beachtung geschenkt werden. Trotzdem muss gerade diesen LehrerInnen, die sich die Mühe genommen und mit der Thematik auseinander gesetzt haben, Rechnung getragen werden, indem ihre Aussagen ernst genommen und weiter verfolgt werden.

20 HANDLUNGSVORSCHLÄGE FÜR DIE ZUKUNFT

Aus den theoretischen Ausführungen wird ersichtlich, dass die Diskussion über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit in Zukunft ein stärkeres Gewicht erhalten wird. Die Erhebung bei den Lehrkräften in Wetzikon zeigt auf, dass diese sich durchaus vorstellen können, mit der Sozialen Arbeit zusammenzugehen. Von den vorgeschlagenen Modellen werden der Schulpsychologische Beratungsdienst erweitert mit Sozialarbeit und die Schulsozialarbeit von den LehrerInnen zwar knapp, aber doch am höchsten gewichtet. Die Soziale Arbeit auf dem Schulpsychologischen Beratungsdienst (und auch die institutionalisierte Zusammenarbeit mit anderen Institutionen der Jugendhilfe) stellt ein additiv-kooperatives Modell dar – hat also eine begleitende, ergänzende Funktion –, während die Schulsozialarbeit, welche im Schulhaus und im LehrerInnenteam angesiedelt ist, einen integrativen Charakter hat. Die Steigerungsform des integrativen Modelles wäre die sozialpädagogische Schule, die sich als Ganzes der sozialpädagogischen Orientierung öffnet. Im Folgenden soll hauptsächlich der Mittelweg, das integrative Modell der Schulsozialarbeit, diskutiert werden. Trotz aller Bekräftigung, die wir durch die Erhebung erhalten haben, und trotz der Informationen zur Schulsozialarbeit, die wir geben werden, gehen wir davon aus, dass diese aus verschiedenen Gründen nicht immer der 'richtige' Weg ist, um den sozialen Fragestellungen an der Schule zu begegnen. Deshalb werden im zweiten Teil des Kapitels weitere Handlungsmöglichkeiten vorgestellt, die mit bestehenden schulinternen Ressourcen, teilweise unter Beizug von externen Stellen, verwirklicht werden können.

Da wir nicht wissen, wie gut die Soziale Arbeit generell und im Speziellen die Schulsozialarbeit bei Lehrkräften und Schulbehörden bekannt ist und welche Bilder damit verbunden sind, räumen wir diesem Thema viel Platz ein. In einem ersten Schritt gehen wir kurz auf den Gegenstand der Sozialen Arbeit ein und fokussieren die Jugendhilfe. Im zweiten Schritt werden weitere theoretische Überlegungen zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit dargestellt und danach wenden wir uns den Handlungskonzepten zu.

20.1 SOZIALE ARBEIT

Soziale Arbeit befasst sich mit sozialen Problemen von Individuen, Familien, Gruppen in sozialen Systemen, wie Quartieren, Spitälern, Grossbetrieben und Schulen. Die Probleme erscheinen häufig gleichzeitig und können sich über kürzere oder längere Zeit manifestieren. Die Betroffenen verfügen über ungenügende Ressourcen, um ihre Probleme selber zu mildern, zu lösen oder neue zu vermeiden (vgl. Geiser, 2000, S. 37 ff.).

20.1.1 Definition von sozialen Problemen

"Der erste und grundlegende Bestandteil eines sozialen Problems besteht in einer wesentlichen Diskrepanz zwischen sozial akzeptierten Standards und tatsächlich vorherr-

schenden sozialen Bedingungen" (Merton, 1982, S. 14). Ein soziales Problem ist eine bewertete Abweichung von allgemein anerkannten Werten und Normen. Ein soziales Problem existiert nur, wenn die Gesellschaft dieses als solches anerkennt und allenfalls bereit ist, etwas dagegen zu unternehmen (vgl. Geiser, 1996, AU 4, S. 32 ff.).

Die sozialen Problemen manifestieren sich folgender Art:

- Ungerechtigkeit, Benachteiligung, Abhängigkeit und Ohnmacht
- 'Abweichendes Verhalten' und 'Randgruppen'
- Körperliche und psychische Krankheiten bzw. Behinderungen
- Kulturelle Differenzen, Bildungslücken, fehlende Informationen
- Fehlender Grundbedarf, gefährdete Existenz
- Unfreiwilliges Alleinesein, soziale Isolation

"Diese Auflistung (...) macht deutlich, dass Probleme im sozialen Bereich bedeutend, komplex und zahlreich sind. Die fachliche Zuständigkeit der Sozialen Arbeit bezieht sich auf den 'sozialen Raum', in dem Menschen leben" (Geiser, 1996, AU 8, S. 41). Ursachen sozialer Probleme können in jeweils anderen Bereichen liegen, z.B. eine Behinderung als biologische Ursache sozialer Isolation. Soziale Probleme können sich wiederum auf andere Bereiche auswirken wie z.B. die Depression als Folge von Erwerbslosigkeit (ebd., S. 41 f.). Die Soziale Arbeit befasst sich mit Menschen, die nicht nur im Rahmen einer Gesellschaft randständig sind, sondern auch in den Augen anderer Professionen. So arbeitet die Soziale Arbeit mit denjenigen Menschen und Menschengruppen, die keinen Zugang zu den oft privaten und dadurch kostspieligen Dienstleistungen haben (vgl. Staub-Bernasconi, 1994, zit. von Geiser, 1996, AU 8, S. 42).

Soziale Arbeit hat immer zum Zweck, anerkannte Werte und Normen durchzusetzen. Sie vermittelt im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe die Fähigkeit, Kontakte aufzunehmen, Beziehungen zu pflegen sowie gegenseitige Verpflichtungen auszuhandeln, ohne dass die Autonomie der Betroffenen verloren gehen soll. Sie vermittelt zudem, dass andere Menschen mit ähnlichen Problemen zu kämpfen haben und durch Gemeinsamkeiten auch Gemeinschaften möglich sind, wie es beispielsweise in Selbsthilfegruppen gelebt wird.

20.2 SOZIALE ARBEIT UND SCHULE

Die theoretischen Ausführungen im Theorieteil dieser Arbeit haben sich damit auseinander gesetzt, weshalb die Schule und die Soziale Arbeit aufgrund geschichtlicher Entwicklung und strukturbedingter und inhaltlicher Abgrenzungen nicht näher zusammenarbeiten (siehe Kapitel 5.3). Doch kann die Annäherung von Schule und Sozialer Arbeit künftig aufgrund gegenseitiger Vorbehalte auf die lange Bank geschoben werden? Im Gegensatz zu Deutschland, wo die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule gesetzlich verankert ist, ist der Kanton Zürich weit entfernt von solchen Annäherungen, obwohl beide Departemente der Bildungsdirektion unterstehen. Jedes Departement wird für sich reorganisiert, Anregungen aber, die auf eine Kooperation von Schule und

Jugendhilfe abzielen, sind nicht zu finden. Es ist bedauerlich, dass die Bildungsdirektion im Zuge der Einführung von Teilautonomen Schulen wenig Stellung bezieht, wie den sozialen Problemstellungen an der Schule begegnet werden soll und keine Anweisungen zu einer vermehrten Vernetzung mit der Jugendhilfe gibt. Umgekehrt scheinen sich die Angebote der Jugendhilfe wenig in solche – letztlich politischen – Diskussionen einzumischen und geben sich offensichtlich mit ihrer Ergänzungsfunktion zur Schule zufrieden. Beide Institutionen scheinen sich darauf zu beschränken ihren Status quo zu wahren.

Der Strukturwandel unserer Gesellschaft fordert die Schule heute auf eine Art und Weise heraus, der sie mit den bestehenden Handlungsstrategien nicht adäquat begegnen kann. Die Soziale Arbeit setzt sich hingegen seit geraumer Zeit mit diesem Wandel auseinander und kann auch deshalb für die Schule ein nutzbringender Partner sein. Zudem ist es für die Soziale Arbeit wichtig, möglichst früh an individuelle Problemstellungen von Jugendlichen und ihren Familien heranzukommen: Je später dies geschieht, desto komplexer werden die Probleme und umso schwer wiegender können/müssen Interventionen sein – und damit werden allfällige Massnahmen teuer.

20.3 SOZIALE ARBEIT UND JUGENDHILFE

Auch die Soziale Arbeit in der Jugendhilfe repräsentiert "die gesellschaftlichen Erwartungen an die Durchsetzung von Normen, (...) welche die in gegebenen sozialen Verhältnissen angelegten Ungerechtigkeiten und Konflikte nicht zum Ausbruch kommen lassen: Mit oft nur geringen Mitteln soll Jugendhilfe disziplinieren und befrieden" (8. Jugendbericht Deutschland, 1990, S. 75, zit. von Böllert, 1995, S. 115).

Der 8. Jugendbericht (ebd., S. 119 ff.) fordert die Notwendigkeit einer Neustrukturierung des jugendhilfespezifischen Handlungsrepertoires, welches sich an der Regionalisierung von Lebenskonzepten orientiert: "Lebensweltorientierte Jugendhilfe meint in diesem Kontext das Konzept einer offensiven Jugendhilfe, mit dem diese zum Bestandteil einer regionalen bzw. lokalen sozialen Infrastruktur wird."

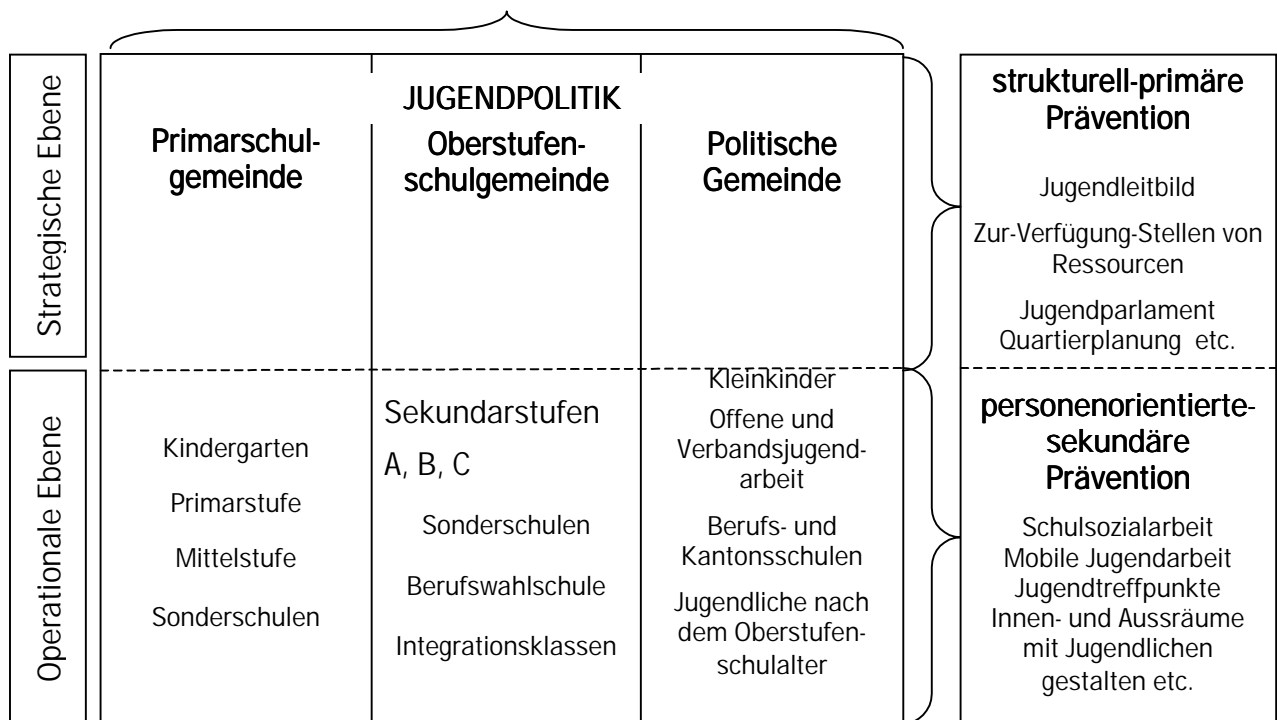
Die Jugendhilfe hat zudem immer einen starken Präventionsansatz: **Primäre Prävention** soll sich an "lebenswerten, stabilen Verhältnissen (orientieren), auf Verhältnisse also, die es nicht zu Konflikten und Krisen kommen lassen". **Sekundäre Prävention** meint demgegenüber die vorbeugende Hilfe in Situationen, die "erfahrungsgemäss belastend sind und sich zu Krisen auswachsen können" (ebd., S. 119). Das Verständnis über die Begrifflichkeit der Prävention kann zudem durch die Ebene, auf die sie einwirkt, vertieft werden. So will **strukturell-primäre Prävention** auf die relativ konstanten Faktoren, die soziale Auffälligkeiten entstehen lassen, einwirken; mögliche Steuerungsmittel sind: Zur-Verfügung-Stellen oder Herstellen von kulturellen, ökonomischen und ökologischen Ressourcen. Demgegenüber steht die **personenbezogene-sekundäre Prävention**, die auf abweichende subjektive Verarbeitungsformen bezogen ist und

durch sozialtherapeutische/-arbeiterische Interventionsformen die Verhinderung von Verhaltensauffälligkeiten bezweckt (vgl. Herriger, zit. von Böllert, 1995, S. 110).

20.4 JUGENDSOZIALARBEIT UND SCHULSOZIALARBEIT ALS TEIL KOMMUNALER JUGENDPOLITIK

Die Frage, ob sich die Trennung von Schule – als Lebenswelt – und Sozialer Arbeit für die Jugendlichen bewährt, wird kaum gestellt. Die kompensatorische Komponente der Sozialen Arbeit zur Schule hat zur Konsequenz, dass Jugendliche meist erst dann in Beratung kommen, wenn ihre Probleme sehr zentral geworden sind und dies zudem gewöhnlich von aussen, beispielsweise von den Eltern oder von der Schule, verlangt wird. Die Möglichkeit, dass sie selber aktiv in ihrer Problemlösefähigkeit gefördert und gefordert werden, bleibt so aus und findet schon gar nicht in einer ihrer Lebenswelten statt. So muss Schulsozialarbeit als lebensweltorientiertes Konzept verstanden werden und entspricht den obigen Forderungen des 8. Jugendberichtes sehr deutlich.

Zudem soll Schulsozialarbeit als Teil eines Gesamtkonzeptes von jugendpolitischen Massnahmen verstanden werden. Das folgende Schema verdeutlicht, wie sich Politik, Freizeit und Schule im Sinne einer lebensweltorientierten Jugendhilfe verbinden und ergänzen, und zeigt auf, wie die strukturell-primäre (auf der strategischen Ebene) und die personenorientierte-sekundäre Prävention (auf der operationalen Ebene) miteinander verknüpft sind. Wenn die strategische Ebene als Basis der Vernetzung genutzt wird, kann Schulsozialarbeit zu einem wichtigen Teil des Puzzles 'Jugendpolitik' werden. **Schema 2: Gesamtkonzept kommunaler Jugendpolitik**



20.4.1 Weitere Beispiele für Prävention auf strategischer und operationaler Ebene

Strukturell-primäre Prävention auf der strategischen Ebene

- Strukturelle Bedingungen schaffen, die es erlauben, jugendhilfespezifische Massnahmen einzurichten, die durch eine Gesamtgemeinde getragen werden
- Strukturelle Bedingungen schaffen, die Jugendlichen einen einfachen Zugang zu den politischen Gremien und damit Mitsprache ermöglichen (unter Berücksichtigung von gruppenspezifischen Anliegen: Kinder und Jugendliche, In- und AusländerInnen, Mädchen und Knaben, verschiedene Schulstufen)
- Wissensvermittlung über soziale Zusammenhänge, über soziale Institutionen an Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Die breite Öffentlichkeit in die Diskussion mit einbeziehen bzw. ihr dieselben Informationen auch zukommen lassen
- Einbezug von allen Gruppierungen, die mit Jugendlichen zu tun haben

Personenorientierte-sekundäre Prävention auf operationaler Ebene

- Niederschwellige Angebote einrichten, die es Jugendlichen erlauben, diese in Anspruch zu nehmen (mobile Gassenarbeit, Schulsozialarbeit etc.)
- Spezifische Fragestellungen problem- bzw. gruppenorientiert aufgreifen (Integration, interkultureller Dialog, Gewalt unter Jugendlichen, Suchtmittelkonsum etc.)
- Zusammen mit den Betroffenen die Fragen diskutieren und Handlungsmöglichkeiten erarbeiten
- Gezielte Aktionen in Schule und Gemeinde ('Augen auf', Podiumsgespräche mit Jugendlichen und Erwachsenen, In- und AusländerInnen etc.)
- Gezielte Intervention und gruppenspezifische Prävention für konkrete Problemstellungen

20.5 SCHULSOZIALARBEIT

Schulsozialarbeit hat ein positives Selbstkonzept der SchülerInnen zum Ziel. Sie möchte deren emotionale Stabilität und soziale Handlungskompetenzen fördern und sie aktiv in ihrer Problemlösefähigkeit stärken. Sie wendet sich an die LehrerInnen, um ihnen konkrete Entlastung zu bieten, und richtet sich an das erweiterte Umfeld der Schule: Schulpflege, Schulpsychologischer Beratungsdienst, Eltern, Quartier etc. Schulsozialarbeit soll durch möglichst frühzeitige Intervention die ambulanten Massnahmen gegenüber den stationären fördern und ist damit sowohl auf die Einsparung von Kosten ausgerichtet als auch darauf, die soziale Desintegration von betroffenen SchülerInnen zu verhindern oder zu mildern.

Durch den Einsatz der schulischen Sozialen Arbeit gewinnen die LehrerInnen Zeit und Energie, sich auf ihren schulpädagogischen Auftrag der Wissensvermittlung zu konzentrieren. Als wichtigste Personen im schulischen Umfeld sind die LehrerInnen weiterhin gefordert, die Sorgen und Nöte ihrer SchülerInnen zu erkennen. Ist aber Sozialarbeit für die Mitwirkung an der Lösung sozialer Probleme und ihrer Auswirkungen an der Schule legitimiert? Folgende Gründe sprechen dafür (vgl. Manser, Vetsch, 1998, S. 10 ff.):

1. Soziale Probleme sind Gegenstand von Sozialer Arbeit, auch diejenigen, die sich an der Schule manifestieren und sichtbar werden.

2. Lehrpersonen als Betroffene und/oder als Beteiligte deklarieren, dass ihnen für die zunehmenden Probleme Unterstützung und Beratung fehlen, bzw. die bestehenden Beratungsangebote ihren Bedürfnissen nicht entsprechen.
3. Soziale Arbeit befasst sich mit sozialen Systemen. Die Schule ist als soziales Teilsystem zu verstehen, welches einen gesetzlichen Auftrag zu erfüllen hat.

Die Bedarfsabklärung hat gezeigt, dass sowohl die LehrerInnen der Schulhäuser des Zentrums als auch die des Walenbachschulhauses an erweiterten und/oder neuen Beratungsmodellen interessiert sind. Die Bewertungskriterien scheinen sich zu richten nach: Fachlichkeit, räumlicher Nähe und verbesserter Zusammenarbeit (siehe Kapitel 18).

20.5.1 Voraussetzungen für das Gelingen von Schulsozialarbeit

Die Erhebung bei den SchülerInnen hat gezeigt, dass die SchülerInnen der tieferen Schulstufen sich bei Bedarf eher an niederschwellige Institutionen richten würden, es aber auch sie sind, die deutlich mehr Probleme in verschiedenen Bereichen angeben (siehe Kapitel 12 und 15). Das zeigt eine der wichtigsten Voraussetzungen für die integrative schulische Soziale Arbeit auf: die **Niederschwelligkeit**, die durch räumliche Nähe und regelmässige Präsenz für alle Beteiligten geschaffen wird. Das Büro der Sozialarbeiterin/des Sozialarbeiters befindet sich folglich im Gebäude der Schule und ist während der Schulzeit geöffnet.

Im weiteren ist die **kollektive Akzeptanz der Lehrerschaft** gegenüber der Schulsozialarbeit von Bedeutung, denn diese prägt deren Zusammenarbeit und die Entwicklungsbedingungen der Stelle. Die LehrerInnen sollten über den Auftrag der Sozialen Arbeit informiert sein und klare Vorstellungen über deren Wirkungsmöglichkeit haben. Die Klärung der gegenseitigen Erwartungen beugt Missverständnissen vor. Durch die Bedarfsabklärung wurde in Wetzikon deutlich, was die zentralen Anliegen der LehrerInnen sind, nämlich Prävention und Intervention (siehe Kapitel 18.2.) In einem weiteren Schritt müsste beispielsweise geklärt werden, erstens, was unter diesen Begriffen verstanden wird, zweitens, wie diese Arbeitsfelder ausgeübt werden sollen, und drittens, wie sich die Zusammenarbeit von LehrerInnen, Sozialer Arbeit, SchülerInnen und Eltern gestalten soll.

Eine weitere Bedingung zur Wahrung der verschiedenen Bedürfnisse von Sozialer Arbeit und Schule ist das **Verhindern von Interessenkollisionen**. Damit die Stelle der Schulsozialarbeit allparteilich arbeiten kann, ist es wichtig, dass sie nicht direkt der Schulleitung unterstellt ist (Referat Hartmann, 1999, anlässlich einer Informationsveranstaltung zur Schulsozialarbeit im Projekt 99). Beispielsweise könnte die Schulsozialarbeit der Jugend- und Familienberatung angegliedert, durch die Politische Gemeinde finanziert und mit der Schule eine Leistungsvereinbarung getroffen werden. Damit wird erstens die Allparteilichkeit gewährleistet, zweitens die Gesamtgemeinde in die Verantwortung genommen und drittens kann dadurch der fachliche Austausch

zwischen den Professionellen der Sozialen Arbeit sichergestellt werden, was gerade bei Einpersonen-Stellen äusserst wichtig ist.

20.5.2 Aufgabengebiete und Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit

Die Sozialarbeit kennt drei grundlegende Arbeitsweisen, mit denen sie operiert. Dies sind die Sozialberatung, die Soziale Gruppenarbeit und die Gemeinwesenarbeit.

Die Sozialberatung

Die **Einzelfallhilfe** steht im Zentrum des Berufsbereiches der Sozialarbeit. Sie stellt Hilfeleistungen in Form von Beratung und Unterstützung an LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern bei:

- Krisen und Konflikten von SchülerInnen, Beziehungsproblemen mit FreundInnen, Eltern oder LehrerInnen
- generellen Schulproblemen, die nicht unmittelbar mit kognitiven Fragestellungen zusammenhängen
- der Begleitung von SchülerInnen in Übergangszeiten wie Stufenwechsel oder Lehrstellensuche und bei SchulabgängerInnen ohne Lehrstelle bis zur Integration ins Berufsleben

Die SchülerInnen werden in der personalen und sozialen Reifung unterstützt. Durch Aufklärung, Anleitung und Beratung sollen sie dazu befähigt werden, potenziell abweichendes Verhalten oder soziale Desintegration zu vermeiden. Die Probleme sollen zu einem möglichst frühen Zeitpunkt bearbeitet werden.

Gerade für diejenigen SchülerInnen, die in der Befragung als die stillen, ausgegrenzten erschienen sind, kann eine solche Anlaufstelle von hoher Wichtigkeit sein. Oft erkennen LehrerInnen zwar deren Schwierigkeiten, weil sie aber den Unterricht nicht stören, besteht kein legitimer Anlass, die SchülerInnen darauf anzusprechen. Wird zudem in Betracht gezogen, dass die Klassenlehrpersonen meist männlich sind, sind die Ansprechmöglichkeiten bei Mädchen noch schwieriger. Die Einzelfallhilfe der Schulsozialarbeit bietet somit eine unbürokratische Möglichkeit, die SchülerInnen an eine Fachperson, die sie kennen, zu verweisen, was auch den LehrerInnen Entlastung bietet.

Die **Koordination und Triage** der Massnahmen und Hilfen kommt zum Zug, wenn die manifesten Probleme weitere fachliche Abklärungen und allenfalls Weiterleitung an andere soziale Dienste benötigen.

Die Soziale Gruppenarbeit

Soziale Gruppenarbeit kann klassenübergreifend oder klassenintern erfolgen, sie richtet sich an die SchülerInnen und die LehrerInnen, kann aber auch die Eltern mit einbeziehen, z.B. im Hinblick auf die Einrichtung eines Mittagstisches oder Elternrates. Die Themen werden nach Dringlichkeit gewählt, z.B. durch die Aktualität von Vorkommnissen, die als unterrichtsergänzende Bildungsinhalte bearbeitet werden. In der Mitar-

beit bei Schulhausprojekten und Projektwochen werden folgende Themen im Sinne der Prävention/Intervention behandelt :

- Sucht, Drogen, Gewalt
- Sexualität und Aids
- Migration, Ausgrenzung, Diskriminierung, Rassismus, interkultureller Dialog
- Berufsfindung, Arbeitslosigkeit
- Schulhauskultur zur Förderung von Selbstachtung und sozialer Anerkennung
- Organisieren und Leiten von Elterntreffs etc.

Mit der **Sozialplanung** wird versucht, über die Gestaltung der Umweltbedingungen eine Verbesserung der Lebenslage/Lebenswelt zu erreichen. Gerade bei der Umsetzung von Projekten zu aktuellen oder heiklen Themen, die eine verstärkte Zusammenarbeit und Auseinandersetzung innerhalb der LehrerInnenschaft fordern, würden die LehrerInnen gemäss der Umfrage den Bezug der Schulsozialarbeit begrüßen (siehe Kapitel 18.2 und 18.3).

Die **Netzwerkarbeit** will durch den Einbezug der relevanten Umwelt Eigenkräfte und Selbsthilfepotenziale mobilisieren (vgl. Luchterhand, 1993).

Neben der Prävention und Intervention wurden in der Bedarfsabklärung auch die Projektarbeit (z.B. Schulhauskultur, Präventionswochen etc.) und die Arbeit mit schwierigen Klassen, welche unter dem Titel der Sozialplanung laufen, gewichtet (siehe Kapitel 18.2). Unter Netzwerkarbeit wird vor allem die Zusammenarbeit mit den Eltern angesprochen, welche sich als schwierig und belastend erweisen kann (siehe Kapitel 17.2). Zudem zeigte sich, dass die Bereitschaft der LehrerInnen zur Kooperation mit Fachstellen der Jugendhilfe und die tatsächliche Zusammenarbeit teilweise auseinander klaffen, dass also die Koordination mit und allenfalls die Triage zu anderen Fachstellen von Wichtigkeit ist (siehe Kapitel 16.2).

Gemeinwesenarbeit (GWA)

Die Gemeinwesenarbeit richtet sich an die gesamte SchülerInnenschaft, die LehrerInnen und die Eltern eines Schulhauses; im Gegensatz zur Sozialen Gruppenarbeit kann sie auch das umliegende Quartier für gemeinsame Anlässe, die kommunale Jugendarbeit für Freizeitangebote, die Gesamtgemeinde bei Partizipationsanliegen etc. mit einbeziehen. Weitere mögliche Umsetzungsformen der GWA an Schulen sind:

- Öffnung des Schulhauses für verschiedene Interessengruppen
- Einbezug von AusländerInnenvereinigungen für die interkulturelle Verständigung
- Gestaltung des Lebensraumes 'Pausenplatz' als Ort der Begegnung im Quartier
- Öffnung des Pausenplatzes für gezielte Freizeitaktionen

20.5.3 Beurteilung der Schulsozialarbeit

Die Erfahrungen verschiedener Projekte (Volketswil, Bülach, Zürich) haben gezeigt, dass sich die räumliche und organisatorische Nähe der Schule und der Sozialen Arbeit auf die Zusammenarbeit positiv auswirken, es können Synergien geschaffen werden,

welche bis anhin durch die strikte Trennung der beiden Institutionen brach liegen. Die Verkürzung von formellen Wegen und das engere Zusammenspiel zwischen Bildungs- und Betreuungsarbeit an Ort und Stelle schafft Vertrauen und wirkt sich so auf das Klima in der Schule aus (vgl. Kohtz, Stutz, 1995, S. 31 ff.), die sozialen Problemstellungen können früher und effizienter angegangen werden, dadurch können eher ambulante statt stationäre Massnahmen greifen. Die verschiedenen Evaluationen zeigen, dass gerade durch den letzten Punkt die Schulsozialarbeit kostenneutral ist und sie den LehrerInnen und den Schulbehörden messbare Entlastung und zunehmende Sicherheit im Zusammenhang mit sozialen Fragestellungen bietet.

Viele der Aufgabengebiete der Schulsozialarbeit decken sich mit den Anforderungen an die Schule durch die Einführung der Teilautonomen Volksschule (siehe Kapitel 4.1.2). Das zeigt auf, dass die Schulsozialarbeit durchaus als Teilprojekt innerhalb der TaV verwirklicht werden kann, bei einem gleichzeitigen Entwurf von TaV und Schulsozialarbeit können Doppelspurigkeiten vermieden und Gemeinsamkeiten entworfen werden. Eine Rückfrage bei der Bildungsdirektion ergab, dass diese ein solches Vorgehen in Wetzikon sehr unterstützen würde.

Als grosser Nachteil steht all den Vorteilen gegenüber, dass mit einer aufwändigen Initialphase gerechnet werden muss. Da die Schulsozialarbeit vorzugsweise einer breiten Trägerschaft unterstellt sein sollte, muss mit einer entsprechend umfangreichen Spurguppe, welche die verschiedenen Interessen wahrnimmt, kalkuliert werden.

Nicht vergessen gehen sollte der Aspekt, dass die Schulsozialarbeit eine altermässig klar umrissenene Zielgruppe hat. Jugendliche nach dem Oberstufenalter, und vor allem auch diejenigen, die nach erreichter Mündigkeit nicht mehr zur Jugend- und Familienberatung gehen können, fallen aus dieser Zielgruppe hinaus. Es ist deshalb zu überlegen, ob die Schulsozialarbeit auch externe Aufträge übernehmen kann, indem sie sich beispielsweise als Anlaufstelle für Lehrmeister, Berufsschulen etc. anbietet.

20.6 WEITERE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN

Im Folgenden werden weitere Handlungsvorschläge vorgestellt, welche vorwiegend schulinterne Ressourcen mobilisieren und sich teilweise an der additiv-kooperativen Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit ausrichten. Auch wenn in dieser Arbeit die Schulsozialarbeit priorisiert wird, bieten sich die folgenden Modelle durchaus an, um sozialen Problemen an der Schule begegnen zu können; möglicherweise sind sie für kleinere Gemeinden sogar adäquater als die Schulsozialarbeit. In einer grossen Gemeinde mit mehreren Schulzentren können auch verschiedenen Modelle nebeneinander stehen, was im Rahmen der Teilautonomen Schulen geradezu nahe liegend ist.

20.6.1 Vernetzung des Lehrkörpers und der Schulpflege mit der Jugendhilfe

Ein Vernetzungsmodell setzt voraus, dass Schlüsselpersonen in den Schulhäusern und in der Schulpflege festgelegt werden, welche in regelmässigem Kontakt mit den bestehenden Beratungsangeboten stehen. Die Schlüsselpersonen vernetzen sich zudem untereinander und überprüfen anhand von konkreten Vorfällen das jeweilige Vorgehen bei den verschiedenen Problemstellungen. Anhand einer Kartei oder Ähnlichem kann ein eigentliches Nachschlagewerk geschaffen werden, welches Informationen zu den Themen, zum Vorgehen, zu den geeigneten Ansprechpersonen liefert. Regelmässig sollen Schulpflege und LehrerInnen über den aktuellen Stand des Vernetzungsmodells informiert werden. Im Sinne eines Controllings muss auch laufend das Vorgehen überprüft und allenfalls angepasst werden. Die Schlüsselpersonen initiieren zusammen mit den Beratungsstellen der Jugendhilfe Informations- und Weiterbildungsveranstaltungen in der Schule, z.B. an Elternabenden oder in Schulhausprojekten.

20.6.2 Das BeratungslehrerInnen-Modell

Eine weitere Möglichkeit, den sozialen Fragestellungen an der Schule zu begegnen, ist die Ausbildung von BeratungslehrerInnen. LehrerInnen besuchen eine Ausbildung, bei der sie sich beraterische Kenntnisse aneignen (vgl. Kliebisch, 1995, S.11 ff.). Mit diesen Kenntnissen ausgestattet, können die LehrerInnen im Schulhaus als Anlaufstelle den SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern zur Verfügung stehen (vgl. Lüttge, 1991, S. 6 ff.). Dieses Modell wird vor allem in Deutschland angewandt.

Um dem Auftrag gerecht werden zu können, ist es elementar, dass die BeratungslehrerInnen mit Fachstellen zusammenarbeiten (vgl. Krall, Messner, Rauch, 1995, S. 194 ff.). So ist gewährleistet, dass bei schwierigen sozialen Problemen die SpezialistInnen zu Rate gezogen werden. Die Eltern und SchülerInnen müssen Kenntnisse von der BeratungslehrerIn haben und wissen, dass sie/er als Anlaufstelle bei Problemen dient. Bei diesem Modell ist es wichtig, dass möglichst eine Lehrerin und ein Lehrer ausgebildet werden. Einerseits ermöglicht dies die Bearbeitung geschlechtsspezifischer Themen, andererseits haben SchülerInnen und Eltern eher die Wahl, wen sie um Rat angehen wollen. Damit können Rollenkonflikte der BeraterInnen umgangen werden.

Es hat sich im empirischen Teil gezeigt, dass die LehrerInnen die nächste Kontaktperson nach dem näheren Umfeld bei einem Problem sind (siehe Kapitel 15.1.1). Zudem besteht bereits ein Vertrauensverhältnis zwischen allfälligen BeraterInnen, dem Lehrkörper und der Schulpflege. Dadurch kann damit gerechnet werden, dass ein solches Modell eine hohe Akzeptanz erfährt und ausserdem die BeratungslehrerInnen mit der jeweiligen Problematik der verschiedenen Schulzentren vertraut sind.

20.6.3 Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen

Mit der Ottawacharta zur Gesundheitsförderung von 1986 hat die WHO erstmals das Lebenswelten-Konzept begründet. Die Schule soll als sozialer Lebensraum gestaltet werden. Das Konzept arbeitet gezielt mit organisationsbezogenen Methoden. Die zentralen Ziele sind: Entwickeln der persönlichen Gesundheitspotenziale von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern; die Problemlösungskapazitäten der Schulgemeinschaften sollen generell gefördert und das Lern- und Arbeitsumfeld gesundheitsfördernd gestaltet werden. In der Schweiz sind die Projekte der Suchtprävention angegliedert. "Die Schule soll ein Ort sein, wo Gesundheit gefördert wird, wo Wärme und Vertrautheit vermittelt und erlebt wird, wo Begegnungen verschiedener Kulturen und Generationen möglich sind, wo Eigenaktivität zugelassen ist und wo sich alle Beteiligten wohl fühlen können" (Europäisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen [ENGS], 1997). Eine Teilnahme am Netzwerk ist nur möglich, wenn sich das gesamte Schulteam für eine Teilnahme entscheidet.

Wenn sich eine Schule für diese Form der Unterstützung entscheidet, wird gemeinsam mit dem Netzwerk bzw. der Suchtprävention ein massgeschneiderter Weg zur Problemdefinieren- und lösung gesucht. Dieser Weg wird durch Projekte und Aktionen zum Thema Schule und Gesundheit (Sucht, Gewalt, Schulhauskultur etc.) in Angriff genommen. Innerhalb dieses Rahmens wird begrenzte finanzielle Unterstützung geboten. Bei organisierten Tagungen werden die Erfahrungen ausgetauscht und somit erstens das Netzwerk gelebt und zweitens die Projekte und Aktionen laufend überprüft.

Es müssen sich mindestens drei Personen aus dem Umfeld Schule (LehrerInnen, SchulpflegerInnen, Eltern) bereit erklären, eine Arbeitsgruppe zu bilden. Aus dieser Gruppe wird eine Person den Kontakt zum Netzwerk haben. Da das Projekt mindestens zwei Jahre dauert, muss mit einer zeitlichen Mehrbelastung gerechnet werden. Innerhalb dieser Arbeitsgruppe befindet sich keine Vertretung der SchülerInnen, diese werden aber in die Konzeption von Projekten in der Schule mit einbezogen.

20.6.3.1 Projekt Schulteam

Innerhalb des Netzwerkes Gesundheitsfördernder Schulen ist es möglich, am Projekt Schulteam teilzunehmen, einem Modell zur Früherfassung von Sucht- und anderen Problemen in der Schule, welches vom Bundesamt für Gesundheit finanziell (Fr. 4000.--/Jahr) unterstützt wird. Die Hochschule für Soziale Arbeit Luzern ist für die Projektleitung verantwortlich. Den am Projekt teilnehmenden Schulen wird ein Berater, eine Beraterin zur Seite gestellt, welche meist aus dem Bereich der Supervision und/oder Sozialen Arbeit kommen. Diese arbeiten mit dem Gesamtkollegium an maximal zwei Schulteamkonferenzen, an welchen die Grundfragestellungen des Schulteams herausgearbeitet werden. In Untergruppen werden die gewählten Themen weiterbearbeitet, zudem steht der Berater/die Beraterin an sechs weiteren Sitzungen pro Jahr

den Gruppen zur Verfügung. Das Projekt Schulteam richtet sich an folgenden zentralen Arbeitsinstrumenten aus:

- Früherfassung im engeren Sinne: Mit Hilfe der Beratung sollen die Lehrkräfte die Fähigkeit erwerben oder verbessern, Probleme, Konflikte und Störungen ihrer SchülerInnen, die zu Drogenmissbrauch, Gewalt oder Verwahrlosung führen könnten, möglichst früh zu erkennen und geeignete Hilfsmassnahmen einzuleiten.
- Zusammenarbeit: Mit Hilfe der Beratung soll die Zusammenarbeit unter der LehrerInnenschaft verbessert und gefördert werden.
- Klassen- und Schulhausklima: Mit Hilfe der Beratung soll das Klassen- und Schulhausklima positiv beeinflusst werden.
- Vernetzung: Mit Hilfe der Beratung soll die Zusammenarbeit mit schulexternen Fachstellen, Behörden und Eltern verbessert werden.

20.6.4 Supervision

Mit der Supervision sollen die Problemlösestrategien innerhalb des Lehrkörpers angegangen werden. Dies kann durch Einzel- und/oder Gruppensupervision bzw. durch Projektberatung bzw. -begleitung bei schulpolitischen oder schulinternen Fragestellungen geschehen (vgl. Käppeli, 1999, S. 26 ff.). Die Experten dieses Modelles stammen alle aus dem Umfeld des Schweizer Berufsverbandes für Supervision und Organisationsentwicklung.

Wenn die Schulbehörde die Belange des Lehrpersonals ernst nimmt und die Supervision zur Verfügung stellt, drückt sie damit ihre Wertschätzung aus, was sich positiv auf die Motivation der Beteiligten auswirkt. Durch die Nutzung dieses Angebotes können individuelle Ressourcen der LehrerInnen entdeckt und gefördert werden. Die Bewältigung schwieriger beruflicher Situationen in der Reflexion mit Fachexperten schützt vor dem Gefühl des 'Burn outs' und steigert die Arbeitsqualität.

20.6.5 Zusammenfassende Beurteilung der Vorschläge

Die additiv-kooperativen Modelle bieten Vor- und Nachteile, die es bei einer allfälligen Initiierung zu berücksichtigen gilt. Im Folgenden werden diese Aspekte näher beleuchtet. Dabei wird deutlich, dass Vorteile (z.B. ressourcenorientierte Vernetzung mit der Jugendhilfe) und Nachteile (z.B. hoher personeller Aufwand) nicht immer klar getrennt werden können.

Stärkung der Problemlösefähigkeit des Lehrkörpers und der Schulpflege

Alle Modelle stützen die Fähigkeit der LehrerInnen, Probleme zu erkennen und mobilisieren deren Eigenkräfte, um diese anzugehen. Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit sozialen Problemen innerhalb der Schule werden die Beteiligten in ihrer Wahrnehmung sensibilisiert. Im Sinne der Prävention kann sowohl früher auf Spannungen im Klassenzimmer und im Schulhaus reagiert werden als auch die individuellen Probleme von SchülerInnen gezielter angesprochen werden können.

Durch das Festhalten spezieller Situationen und Handlungsabläufe entsteht eine Entlastung und zunehmende Sicherheit der LehrerInnen im Umgang mit sozialen Frage-

stellungen. Die Verantwortlichkeit von festgelegten Personen garantiert einen reibungslosen Ablauf und bietet Gewähr, dass in der jeweiligen Situation das Bestmögliche unternommen wird.

Vernetzung mit der bestehenden Jugendhilfe

Die additiv-kooperativen Modelle fördern die Vernetzung mit der bestehenden Jugendhilfe. Sie sind deshalb in personeller und finanzieller Hinsicht ressourcenorientiert, was grundsätzlich zu begrüßen ist. Das gezielte Zusammengehen von Jugendhilfe, Schule und politischer Gemeinde in jugendpolitischen Fragestellungen wird erleichtert und die Vernetzung der Lebenswelten gefördert.

Keine neutrale Anlaufstelle für SchülerInnen

Als gravierendster Nachteil ist zu bemerken, dass die SchülerInnen und deren Eltern keine eigene Anlaufstelle für ihre Anliegen und Probleme erhalten. Zwar werden die LehrerInnen in ihrer Kompetenz gestärkt, es können sich aber Interessen- und Rollenkonflikte entwickeln: Nicht immer ist die Lehrperson, die SchülerInnen auch benotet, die richtige Ansprechperson bei persönlichen Problemen. "Führung und Beratung haben zwar viel miteinander zu tun, aber die beiden Tätigkeiten beißen sich auch. Sie sind, von der gleichen Person besetzt, manchmal absolut unverträglich" (vgl. Käppeli, 1999, S. 11). Auch bei einem SchülerIn-LehrerIn-Konflikt ist es fraglich, ob die Lehrperson tatsächlich die Allparteilichkeit gewährleisten kann, es besteht die Gefahr der Voreingenommenheit.

Erwachsenenzentrierte Problemdefinitionen

Die Modelle wenden sich übergeordnet der Problembewältigung der Schule zu und stellen die Partizipation der Jugendlichen in den Hintergrund. Die Probleme werden tendenziell von den Erwachsenen definiert werden und die Jugendlichen werden zu 'EmpfängerInnen' von Botschaften.

Veränderung des Arbeitsumfeldes in der Schule

Die vertiefte Auseinandersetzungen mit sozialen Fragestellungen an der Schule von einzelnen Lehrpersonen wird das Bedürfnis nach der Reflexion im Team wecken. Dieses kann aber nur dann gedeckt werden, wenn alle LehrerInnen dazu bereit sind. Es kann vorkommen, dass sich einzelne Lehrpersonen mit solchen Reflexionen, welche letztlich immer auch Veränderung beinhalten, schwer tun (vgl. Käppeli, 1999, S. 31). Das wiederum kann die Prozessentwicklung in Richtung Teamarbeit behindern.

Zeitliches und persönliches Engagement des Lehrkörpers

Die additiv-kooperativen Modelle fordern von den Lehrerinnen und Lehrern ein hohes Engagement. Die Gefahr, dass die angestrebte Entlastung anfänglich zu einer Überforderungs- und Belastungssituation führt, ist im Auge zu behalten. Es ist die Frage zu stellen, ob und wie engagierte LehrerInnen im Schulalltag entlastet werden können.

Damit stellt sich auch bei den ressourcenorientierten Modellen die Frage nach der Kosten-Nutzen-Rechnung.

Abschliessend und zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei allen Modellen – auch der Schulsozialarbeit –, vor allem in der Initialisierungsphase mit einer zusätzlichen Belastung der LehrerInnen und teilweise auch der Schulpflege und der Jugendhilfe gerechnet werden muss. Während bei den additiven Massnahmen die LehrerInnen selber die Ausführenden bleiben, kann hingegen die Schulsozialarbeit deutliche Entlastungsmomente bieten. Zudem wird das Schulteam im Alltag mit einer ergänzenden Profession erweitert und vor allem wendet sie sich als einziges Modell, das der Allparteilichkeit verpflichtet ist, direkt an die SchülerInnen.

20.7 EMPFEHLUNG AN DIE GEMEINDE WETZIKON

Bei der Prüfung der aufgeführten Modelle kommen wir zum Schluss, dass die Schulsozialarbeit die umfassendste Möglichkeit ist, beim Auftauchen von sozialen Problemen an der Schule frühzeitig und wirkungsvoll zu handeln. Die entscheidenden Fragen sind, wie viel Entlastung die LehrerInnen im Handeln wollen oder brauchen, wie und mit wem sie kooperieren wollen und zu welchen Leistungen die Schulbehörden bzw. die Politische Gemeinde und die Jugendhilfe bereit sind. Aufgrund der Bedarfsabklärung bei den LehrerInnen zeigte sich, dass die LehrerInnen des Walenbachs die Schulsozialarbeit priorisieren, die LehrerInnen des Zentrums eher eine verbesserte Vernetzung mit aussenstehenden Beratungsstellen anstreben (siehe Kapitel 18). In diesem Sinne ist es zu empfehlen, dass zwei verschiedene Handlungsstrategien eingesetzt werden: Für das Walenbach die Schulsozialarbeit, für das Zentrum eines der additiv-kooperativen Modelle. Dies allerdings widerspricht dem Problemdruck, wie er sich aus der Erhebung bei den SchülerInnen abzeichnet: Eher die SchülerInnen des Zentrums stehen unter einem erhöhten Druck. Es gilt also, eine Güterabwägung vorzunehmen: Werden die LehrerInnen oder die SchülerInnen gewichtet?

20.7.1 Finanzielle Überlegungen

Im Vergleich zu Gemeinden mit ähnlicher Bevölkerungsstruktur (Effretikon, Horgen, Rüti, Stäfa) ist die Pro-Kopf-Ausgabe in Wetzikon für Kinder und Jugendliche mit Fr. 22.47 am unteren Ende der Skala (siehe Kapitel 7.2.3.1). Wenn davon ausgegangen wird, dass vergleichbar strukturierte Gemeinden mit vergleichbaren Problemen zu kämpfen haben, scheint uns eine finanzielle Aufstockung im Bereich der Schule sinnvoll. Wenn in Wetzikon entweder für das Walenbachschulhaus mit 50, für die drei Schulhäuser des Zentrums mit 75, oder für beide Schulzentren zusammen mit 125 Stellenprozenten für Schulsozialarbeit gerechnet wird, bedeutet das einen finanziellen Mehraufwand von ca. Fr. 50–125'000.-- pro Jahr. Somit würden die Pro-Kopf-Ausgaben auf Fr. 25.41 bis maximal 29.82 ansteigen. Die Ausgaben der Gemeinde Wetzikon würden dann immer noch im Rahmen derjenigen der Gemeinde Effretikon (28.79) liegen.

Es muss zudem darauf hingewiesen werden, dass diese finanziellen Mittel in die Prävention einfließen werden und dadurch der Vermeidung von Spätfolgen dienen, die anerkanntermassen wesentlich teurer sind. Wie schon erwähnt, ist an die Fremdplatzierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu denken. Diese muss oft als Massnahme herhalten, weil die Prävention/Intervention nicht frühzeitig genug eingesetzt wurden.

Im Weiteren ist es problematisch, wenn eine Gemeinde oder eine Teilbehörde nur ihren eigenen Etat im Auge behält und verkennt, dass, wenn Jugendliche beispielsweise durch delinquentes Verhalten der Jugendanwaltschaft anfallen, ein anderes Budget umso mehr belastet wird. Die Behörden sind gefordert, ihren Fokus auch auf die weiteren gemeindeinternen und kantonalen Etats zu legen und im Sinne einer Gesamtschau zu entscheiden.

20.7.2 Strukturelle Überlegungen

Da in der Gemeinde Wetzikon an der Oberstufe per 2001/02 die Teilautonomen Volksschulen eingeführt werden, wird die Verknüpfung der TaV mit der Schulsozialarbeit oder einem anderen der vorgeschlagenen additiv-kooperativen Modelle realisierbar, ja, sie drängt sich geradezu auf. Wir sehen zwei mögliche, unterschiedliche Vorgehensweisen¹⁰.

1. Die Integration der Schulsozialarbeit in das Schulteam mit der Einführung der Teilautonomen Volksschule zum Schulbeginn 2001/02.

Die Umsetzung der Schulreformen ist eine deutliche Mehrbelastung für den Lehrkörper und die Schulpflege. Da bis zum Schulbeginn 2001 noch etwas Zeit ist, kann im Vorfeld der Veränderung mit gezielter Planung eine Entlastung des Lehrkörpers vorgenommen werden. Das Projekt der TaV sieht beispielsweise die Elternpartizipation vor (siehe Kapitel 4.1.2.1). Elternarbeit stellt immer einen Teil des sozialarbeiterischen Auftrages dar und könnte folglich als Teilauftrag übernommen werden. Der vorzeitige Einsatz der Schulsozialarbeit würde zur Entlastung des Lehrkörpers in Teilfragestellungen der TaV beitragen. Es müssen allerdings klare Zuständigkeiten innerhalb LehrerInnenschaft, Schulpflege und Sozialer Arbeit vereinbart werden, damit keine Missverständnisse und Doppelspurigkeiten entstehen.

2. Bei der Entwicklung des neuen Leitbildes der Teilautonomen Volksschule zum Schulbeginn 2001/02 wird die Schulsozialarbeit als Teilprojekt mit einbezogen.

Über die Dauer eines oder zweier Schuljahre wird ein Grundkonzept der Schulsozialarbeit ausgearbeitet, im zweiten oder dritten Schuljahr wird sie eingeführt. Da-

¹⁰ Im Folgenden wird nur von der Schulsozialarbeit gesprochen, die strukturellen Überlegungen gelten aber für alle vorgeschlagenen Modelle.

durch kann sich das Projekt der TaV langsam in der Schule einspielen und die Verantwortlichen haben Zeit, sich mit der Schulsozialarbeit auseinander zu setzen. Die Einführung der Schulsozialarbeit wird auf das Schuljahr 2002/03 oder 2003/04 geplant.

20.7.3 Generelle Überlegungen

Ganz generell dürfen bei der Einführung der Schulsozialarbeit oder anderer Modelle zwei Blickwinkel nicht fehlen: Die geschlechts- und schulstufenspezifische Bearbeitung von Fragestellungen einerseits und die unterschiedlichen Problemwahrnehmungen des Zentrums gegenüber dem Walenbach sowie der Lehrerinnen und Lehrer andererseits (siehe Kapitel 12.5).

Da Wetzikon ein eigentlicher Bildungsstandort im Oberland ist, können zudem weitere Ansprechpartner innerhalb der Schulsozialarbeit in der TaV in den Fokus genommen werden. Es ist durchaus vorstellbar, im Walenbach mit mehr Stellenprozenten zu arbeiten und damit dem angrenzenden Primarschulhaus und/oder dem nahen Berufswahlschulhaus die Soziale Arbeit anzubieten und weiterzuverrechnen. Im Zentrum bietet sich die Vernetzung mit den Schulhäusern der Gewerbe- und kaufmännischen Berufsschule an. Mit solchen Vernetzungen würde erstens einem Teilauftrag innerhalb der TaV entsprochen und zweitens würde die Vernetzung mit anderen Schulhäusern gestärkt, um eine annähernd nahtlose Betreuung der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten. Das bedingt aber, dass die erwähnten möglichen Partner auch in der Initialphase angesprochen werden.

21 SCHLUSSWORT, AUSBLICK UND REFLEXION

Der Problemdruck, der sich allgemein an Schulen zeigt, wird mit der Ist-Analyse auch für die Oberstufe Wetzikon teilweise deutlich bestätigt. Zudem haben die informellen Kontakte und daraus abgeleiteten Problemwahrnehmungen während des Projektes 99 diese Resultate noch unterstrichen. Die Erkenntnisse aus der Fragestellung zeigen auf, dass sowohl SchülerInnen wie LehrerInnen die untersuchten Bereiche als Problemfelder bezeichnen. Die zur Verfügung stehenden Problemlösemöglichkeiten genügen nicht oder werden nur teilweise genutzt, sodass von Seiten der LehrerInnenschaft ein Bedarf und Wunsch nach neuen erweiterten Handlungsmöglichkeiten genannt wird.

Die im praktischen Teil vorgeschlagenen Handlungsstrategien – Schulsozialarbeit, 'Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen', BeratungslehrerInnen-Modell, Vernetzungsmodell und Supervision – zeigen Wege auf, wie die Situation an Wetzikons Oberstufe verbessert werden kann. Wir haben uns bewusst auf die Schulsozialarbeit konzentriert, in der Überzeugung, dass – auch wenn die Schule interne Massnahmen zur Verbesserung der Lage ergreift – eine enge und sogar institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit in Zukunft notwendig ist und von immer breiteren Kreisen angestrebt wird. Denn nur mit dem gegenseitigen Zur-Verfügung-Stellen der Ressourcen kann den Schwierigkeiten an Schulen entgegengewirkt werden. Damit soll nicht behauptet werden, dass Schulsozialarbeit oder die vermehrte Vernetzung mit der Sozialen Arbeit alle Probleme lösen kann, doch nur schon die Möglichkeit präventiv zu wirken und Synergien zu schaffen rechtfertigt deren Einsatz: Die Kosten einer aktiven Prävention sind um einiges geringer als die Folgen unterlassener Prävention.

Grundsätzlich bedarf der Problemdruck, der sich an der Schule manifestiert, einer öffentlichen kommunalpolitischen Auseinandersetzung und muss auch in diesem Rahmen angegangen werden. Die aufgezeigten Problemfelder sind strukturell bedingt, allein auf die Schule beschränkte Problemlösungen ändern nichts an den politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Wir hoffen, dass wir mit dieser Arbeit einen Beitrag zur Diskussion liefern können.

Wie geht es nun weiter in der Gemeinde Wetzikon?

In dieser Arbeit wurde der Fokus vorwiegend auf die Schule gelegt, dadurch sind die Erhebungen für die Jugendkommission zu kurz gekommen. Auf dieser Ebene aber zeigen sich die klarsten Zukunftsperspektiven. Die Präsidentin der Jugendkommission hat sich entschlossen die Jugendpolitik der Gemeinde neu anzugehen. Zu diesem Zweck hat sie eine Strategieguppe lanciert, die aus je zwei Vertretern, Vertreterinnen des Gemeinderats, der Primar- und der Oberstufenschulpflege besteht. Diese haben aufgrund des Zwischenberichtes des Projektes 99 beschlossen, die Jugendpolitik vernetzt (GR, PS, OS) und aktionsorientiert anzugehen. Durch das Lancieren von Aktionen

sollen aktuelle Themen aufgegriffen werden, welche über eine Zeitspanne hinweg möglichst breit thematisiert und bearbeitet werden sollen. Als erstes Thema wurden die Integration und der interkulturelle Dialog gewählt.

Nicht abgeschlossen ist das Thema der Schulsozialarbeit oder anderer Unterstützungsmassnahmen für SchülerInnen und LehrerInnen. Das Projekt 99 war zu sehr ausserhalb der Schule angesiedelt, sodass der Prozess des Projektes nur teilweise nachvollzogen wurde. Diejenigen Personen der Schule aber, die sich mit dem Projekt und dessen Inhalten auseinander gesetzt haben, sind unterdessen von der Schulsozialarbeit sehr überzeugt, verfolgen aber auch das Modell 'Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen' weiter. Das Thema wird von der Fürsorgekommission der Oberstufenschulpflege wieder aufgegriffen und weiter bearbeitet. Abgesehen von den schulinternen Massnahmen ist die Oberstufenschulpflege an der aktionsorientierten Jugendpolitik beteiligt, womit sich letztendlich die beiden Träger des Projektes 99, die vor dem Projekt eher wenig zusammengearbeitet haben, inhaltlich näher gekommen sind. Damit ist ein zentrales Anliegen des Projektes 99 erfüllt worden: Die politisch an sich getrennten Lebenswelten Freizeit und Schule werden im Sinne einer lebensweltorientierten Jugendpolitik in Zukunft enger miteinander verknüpft.

Reflexion zur Diplomarbeit

Dass die individuellen Voraussetzungen in Bezug auf das Thema dieser Diplomarbeit sehr verschieden waren, war uns von Anfang an bewusst und wir nahmen diesen Umstand als Herausforderung an. Die aus dieser Ausgangslage resultierenden Klippen und Probleme nahmen aber eine Dimension an, die uns überraschte. Es bedeutete einen deutlichen Mehraufwand, drei Meinungen auf eine gemeinsame Zielsetzung auszurichten. Die Ansprüche und Erwartungen an die Diplomarbeit erwiesen sich im Laufe der Zusammenarbeit als sehr unterschiedlich. Die thematische wie auch konzeptionelle Auseinandersetzung erforderte daher einen beträchtlichen Koordinationsaufwand. Immerhin hatte die Form der Gruppenarbeit manchmal den Vorteil, dass inhaltliche Diskussionen klärend wirkten und momentane Unsicherheiten der Einzelnen damit überwunden werden konnten.

Als problematisch erwies sich zudem, dass das bereits vorhandene Datenmaterial in einen neu zu formulierenden theoretischen Rahmen der Diplomarbeit gestellt werden musste. Das heisst, wir haben – in Umkehrung üblicher Gepflogenheiten – Theorien zur Empirie gesucht. Dies trug allerdings auch dazu bei, das unendliche Thema sukzessive einzugrenzen und unsere Ansprüche auf das Machbare herunterzuschrauben. So konnte aus unserer Sicht die in der Einleitung formulierte Fragestellung zufriedenstellend beantwortet werden. Und da wir mit dem praktischen Teil auch die Zielsetzungen erreicht haben, können wir in Bezug auf unsere Diplomarbeit schlussendlich ein positives Fazit ziehen.

Per aspera ad astra! Auf rauen Wegen zu den Sternen!

LITERATURVERZEICHNIS

- Baur, L.** (2000). *Ziel: die zukünftige Lebenstüchtigkeit fördern*. Volksschulreform im Kanton Zürich: Reformbereitschaft vorhanden, aber unterschiedliche Bewertung der einzelnen Reformmassnahmen. Anzeiger von Uster, 26.1.2000, S.41.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E.** (1990). *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U.** (1996). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, G.** (1995). *Die Quadratur des Kreises? In Schulerfahrungen – Lebenserfahrungen Anspruch und Wirklichkeit von Bildung und Erziehung heute*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Behnken, I.** (1991). *Schülerstudie 90. Jugendliche im Prozess der Vereinigung*. Weinheim: Juventus.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich** (1998). *Neugestaltung der Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion (Hrsg.).
- Bischof, M.** (2000). *Überlastete Schulpräsidenten*. Zürich: Tages Anzeiger, 1.2.00, Zürichteil.
- Blinkert, B. & Höfflin, P.** (1995). *Jugend-Freizeit und offene Jugendarbeit – Eine empirische Untersuchung zur Unterstützung der Jugendhilfeplanung in Pforzheim*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft GmbH.
- Böhnisch, L.** (1997). *Sozialpädagogik der Lebensalter – Eine Einführung*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Bolder, A.** (1983). *Ausbildung und Arbeitswelt. Eine Längsschnittstudie zu Resultaten von Bildungsentscheidungen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Böllert, K.** (1995). *Zwischen Intervention und Prävention*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P.** (1982). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Brigati, E. & Leuch, P.** (1995). *Schule und Sozialarbeit - Neue Wege interdisziplinärer Kooperation*. Zürich: Schule für Soziale Arbeit, Diplomarbeit Abt. A 92/95.
- Bundesamt für Statistik** (1993). *Eidgenössische Volkszählung 1990. Haushalte und Familien*. Bern.
- Bundesamt für Statistik** (1996). *Eidgenössische Volkszählung 1990. Haushalte nach Gemeinden und Haushaltstyp*. Bern.
- Ditton, H.** (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung*. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. München: Juventa.
- Dubs, R.** (1996). *Schule, Schulentwicklung und New Public Management*. Basel: Schweizerischer Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen, 90. Jahrgang, Heft 3.
- Dubs, R.** (2000). *Heilige Mission. Zerstört E. Buschor unsere Schule?* Zürich: Tages Anzeiger Magazin 01, S. 43.

- Eidgenössische Kommission für Jugendfragen**, (1991) (Hrsg.). *Bildung. Partizipation und Chancen(un)gleichheit im schweizerischen Bildungswesen*. Bern: Eidgenössische Material- und Druckzentrale.
- ENGS**, (1997). *Europäisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen*. Bern: Bundesamt für Gesundheit (Hrsg.)
- Ernst**, C. (2000). *Die Männer fördern - oder doch die Frauen?* Ursachen und Auswirkungen des zunehmenden Erfolgs der Frauen im höheren Bildungswesen. Neue Zürcher Zeitung, Zeitfragen, Nr. 18.
- Fend**, H. (1998). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. (Band V). Bern: Hans Huber.
- Geiser**, K. (1996). *Soziale Probleme – Soziale Berufe – Soziale Praxis. Sozialarbeitslehre I, Unterrichtsunterlagen*. Zürich: Hochschule für Soziale Arbeit.
- Geiser**, K. (2000). *Zur Komplexität Sozialer Arbeit. Unterrichtsunterlagen zur Sozialarbeitslehre V*. Zürich: Hochschule für Soziale Arbeit.
- Gemeinderat Wetzikon**, (1998). Leitbild für die Legislaturperiode 1998 – 2002.
- Halbright**, R. & Urech, U. (1998). *Gewaltprävention. Schule und Elternhaus Schweiz*. Brig: S&Z Print.
- Hartmann**, A. (1999). *Vernetzte Schulsozialarbeit, Jahresbericht Schuljahr 1998/1999*. Volketswil: Schulpflege, Frau J. Muther.
- Herzka**, H.S. (1994). *Krisen im Jugendalter. Multikulturelle und dialogische Identitätsbildung*. München: Ernst Reinhard.
- Herzog**, W. (1997). *Der Wandel der Familie als Herausforderung der Schule*. In S. Grossenbacher,; W. Herzog,; F. Hochstrasser, & R. Rüegegger (Hrsg.), *Schule und soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft* (S. 179- 194). Bern: Haupt.
- Hettlage-Varias**, A. & Hettlage, R. (1989). *Auf der Suche nach der verlorenen Identität. Kulturelle Zwischenwelten: eine soziopschoanalytische Deutung des Wandels bei Fremdarbeitern*. Zürich: *Journal Psychoanalytisches Seminar*, 20, 26-48.
- Hornstein**, W. (1990). *Aufwachsen mit Widersprüchen - Jugendsituation und Schule heute: Rahmenbedingungen und Problemkonstellationen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hurrelmann**, K. (1995). *Jugendkulturen- Faszination und Ambivalenz; Risikoverhalten bei Jugendlichen*. Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann**, K.; Reosewitz, B. & Wolf, H.K. (1985). *Lebensphase Jugend – Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. München: Juventa.
- Ipfling**, H.J.; Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer?* Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Käppeli**, R. (1999). *Schulen entwickeln und beraten*. Aarau: Sauerländer.
- Kliebisch**, U. (1995). *Beraten kann man lernen. Ein Trainingshandbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Essen: Wingenverlag.

- Kohtz, A. & Stutz, E. (1995).** *Auswirkungen sozialer Probleme an der Oberstufe.....aus der Sicht der Lehrkräfte.* Zürich: Schule für Soziale Arbeit, Diplomarbeit Abt. TSA 92/95.
- Krall, H.; Messner, E. & Rauch, F. (1995).** *Schulen beraten und begleiten.* Wien: Studienverlag
- Lamprecht, M. & Stamm, H. (1996).** *Soziale Ungleichheit im Bildungswesen.* Statistik Schweiz News (Hrsg.), Pressemitteilung Nr. 48. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Lüttge, D. (1991).** *Beraten in der Schule.* Pädagogik 10/91, Weinheim: Beltz
- Manser, R. & Vetsch, V. (1998).** *Sozialarbeit im Kontext Schule.* Rorschach: Höhere Fachschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Diplomarbeit 1998.
- Melzer, W. (1987).** *Familie und Schule als Lebenswelt. Forschungsbericht zur Innovation von Schule durch Elternpartizipation.* München: Juventa.
- Mietzel, G. (1995).** *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend (2. korrigierte Auflage).* München: Juventa.
- Müller, M & Raschle, R (1997).** *Gewalt an der Schule: Möglichkeiten der Schulsozialarbeit am Beispiel von Gewalt.* Rorschach: Fachschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Diplomarbeit 94/97.
- Narring, F.; Tschumper, A.; Michaud, P.- A.; Vanetta, F.; Meyer, R.; Wydler, H.; Vuille, J.-C.; Paccaud, F. & Gutzwiler, F. (1994).** *Die Gesundheit Jugendlicher in der Schweiz.* Bericht einer gesamtschweizerischen Studie über Gesundheit und Lebensstil 15 bis 20 jähriger. Cah rech Doc IUMSP no 113c.
- Nörber, M. (1992).** *Konkurrenz und Rivalität um die Freizeit? - Wer bekommt die Jugendlichen? Zum Verhältnis von Jugendhilfe/ Jugendarbeit und Schule.* In Wolfgang Böttcher (Hrsg.), *Mehr Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche (S. 81 - 93).* Witterschlick, Bonn: Verlag Marg. Wehle.
- Palentien, C. (1997).** *Jugend und Stress: Ursachen, Entstehung und Bewältigung.* Berlin: Luchterhand
- Steinhausen, H.-C. (1999) (Hrsg.),** *Jugendliche im Kanton Zürich.* Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Zürich: Forschungsprojekt ‚Seelische Gesundheit und psychiatrische Störungen im Jugendalter‘. Ausgewählte Ergebnisse der zweiten Umfrage.
- Thalmann, H. (1987).** *Jugendpolitik - neues Schlagwort für eine alte Sache?.* In J. Handloser (Hrsg.), *Die junge Generation - gestern, heute, morgen (S. 121 - 133).* Zürich: Verlag der Fachvereine Zürich an den Schw. Hochschulen und Techniken.
- Thurn, J. R. (1992).** *Schulpädagogik und Sozialpädagogik - Kooperation oder Konflikt. Behauptungen zu einem schwierigen Verhältnis.* In Wolfgang Böttcher (Hrsg.), *Mehr Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche (S. 81 -93).* Witterschlick, Bonn: Verlag Marg. Wehle.
- Ulich, K. (1989).** *Schule als Familienproblem? Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern.* Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Vogt, M. (1999).** *Adoleszenz im Spannungsfeld mehrerer Kulturen.* Referat im Veranstaltungszyklus "Was alle angeht, können nur alle lösen". Zürich: Volkshaus.

- Von dem Borne, T.** (1994). *Schule und Elternhaus: gemeinsam erziehen; Erziehung zu Leistung oder zum Menschsein – ein Gegensatz?* Stuttgart: Verlag Urachhaus GmbH
- Vontobel, J.** (1995). *Und bist Du nicht willig...: ein neuer Umgang mit alltäglicher Gewalt.* Zürich: Werd Verlag
- Wendt, W.R.** (1983). *Soziale Verteilungspolitik - Rahmen oder Richtschnur für Soziale Arbeit?* In Friedhelm Peter (Hrsg.), *Gemeinwesenarbeit im Kontext lokaler Sozialpolitik (S. 105 - 118)*. Bielefeld: AJZ Druck & Verlag GmbH.
- Wettstein, H.** (1992). *Jugendpolitik.* Bericht der Eidg. Kommission für Jugendfragen (Hrsg.), *Freizeit - Jugendfreizeit, Jugendpolitik, Ziele und Grundsätze (S.83 - 91)*. Bern: Eidg. Drucksachen- und Materialzentrale (EDMZ).
- Willi, K.; Schneider, K. & Schelker, K.** (1994). *Schule – neues Arbeitsfeld für die Sozialarbeit?* Bern: Höhere Fachschule für Sozialarbeit, Abteilung Tagesschule, Diplomarbeit 94.
- Zimmer, K.** (1994). *Wer sind unsere Kinder?.* München: C. Bertelsmann.

ANHANG – WEITERFÜHRENDE LITERATUR UND ADRESSEN ZUR SCHULSOZIALARBEIT

Für Interessierte, die sich noch vertiefter mit Schulsozialarbeit befassen möchten, sind nachstehend Adressen von Schulhäusern mit integrierter Schulsozialarbeit im Kanton Zürich aufgeführt. Unter den jeweiligen Adressen können Konzepte und Projektberichte zur Schulsozialarbeit, wie sie an diesen Stellen ausgeübt wird, bezogen werden. Zudem geben wir einen Überblick über aktuelle Informationen und Literatur zum Thema, welche an der Fachtagung 'Schule und Soziale Arbeit' der Fachhochschule Solothurn abgegeben wurden.

21.1 ADRESSEN VON SCHULSOZIALARBEITSPROJEKTEN

OBERSTUFE

Schulhaus Lindenbüel
Hr. Andreas Hartmann
Lindenbüel
8604 Volketswil
Tel. 01 / 945 08 69

Schulhaus Milchbuck B
Fr. Renate Zugliani
Guggachstr. 15
8057 Zürich
Tel. 01 / 363 27 82

Schulhaus Hohfurri
Hr. Nik Gugger
Eckwiesenstr. 2
8408 Winterthur
Tel. 052 / 226 07 17

PRIMARSCHULE

Schulhaus Hohlstrasse Fr.
Daniela Lehmann
Hohlstr. 68
8004 Zürich
Tel. 01 / 242 73 03

Schulhaus Böswisli
Hr. Rolf Sigg
Leeweg 21
8180 Bülach
Tel. 01 / 860 44 89

Schulhaus Gubel B
Hr. Harry Steffen
Regensbergstr. 153
8050 Zürich
Tel. 01 / 311 66 32

PRIMARSCHULE UND OBERSTUFE GEMEINSAM

Schul. Limmat C und Kornhausbrücke
Hr. Ueli Bräm
Limmatstr. 175
8005 Zürich
Tel. 01 / 272 09 07

Schulh. Fadacher, Dorf und Hüenerweid
Fr. Esther Rimann-Thommen
Bühlstrasse
8305 Dietlikon
Tel. 01 / 833 33 71

21.2 INFORMATIONEN AUS DER FACHTAGUNG 'SCHULE UND SOZIALE ARBEIT', HOCHSCHULE SOLOTHURN

Internetadressen zur Schulsozialarbeit

- www.schulsozialarbeit.ch
- www.so.ch/ed/lfb

Literaturhinweise

Berufsbildung der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Mittelschul- und Berufsbildungsamt. Fachstelle Suchtprävention (1999): *Kontaktlehrpersonen für Suchtprävention für Lehrpersonen* (2. Auflage). Zürich: Verlag impulse.

Bösch, O. (2000). *Schulsozialarbeit im Schnittpunkt zwischen Jugendhilfe und Schule – Ein neueres Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit*. Diplomarbeit Fachhochschule Solothurn.

- Christen, E. & Pfeiffer, S. (1999). *Sozialarbeit macht Schule – Eine Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz*. Diplomarbeit Fachhochschule Basel. ISBN 3-906418-11-1.
- Drilling, M. & Stäger, C. (2000). *Schulsozialarbeit als Präventionskonzept der Jugendhilfe – Erfahrungen aus einem Pilotprojekt*. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 69, S. 33–45.
- Drilling, M. (1997). *Jugend und Gewalt. Fakten – Hintergründe – Präventionsansätze*. Basel. ISBN 3-9064118-09-1.
- Fatke, R. (1997). In: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband. Valtin, R. (Hrsg.). *Sozialpädagogik in der Grundschule – Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle*. ISBN 3-930024-63-2
- Grossenbacher, S.; Herzog, W. & Hochstrasser, F. (1997). *Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft*. Rügseger, R. (Hrsg.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. ISBN 3-258-05648-X
- Guggenbühl, A. (1996). *Dem Dämon in die Augen schauen – Gewaltprävention in der Schule*. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag.
- Hochschule für Soziale Arbeit Luzern. (2000). In: WDF plus Nr. 6. *Schule und Soziale Arbeit – Ein neues Arbeitsfeld mit Entwicklungschancen*.
- Hochschule für Soziale Arbeit Luzern: *Projekt Schulteam – Ein Modell zur Früherfassung von Sucht- und anderen Problemen*, Projektleiter Kurt Gschwind.
- Munsch, Ch. (1994). *Schulsozialarbeit – Mit zwei Beispielen aus Genf und Lausanne. Ziele, Aufgaben, Methoden, Probleme und Möglichkeiten der Sozialarbeit in der Schule*. Seminararbeit Pädagogisches Institut Zürich. Bern: Edition Soziothek (3). ISBN 3-905585-46-8.
- Olk, Th. (1999). *Schulsozialarbeit – Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit*. Juventa. ISBN 3-779912-10-4.
- Pelikan, J. & Demmer, H. (1993). Hurrelmann, K. (Hrsg.). In: *Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien und Projekte für Betriebe, Krankenhäuser und Schulen*. Weinheim und München: Juventa. ISBN 3-779912-10-4.
- Rosenmund, M. & Fries, A.-V. (1999). *Gemeindeschulen vor neuen Herausforderungen. Migrationsbedingte Vielfalt als Problem und Lernanlass. Umsetzungsbericht*. ISBN 3-908117-43-7.
- SuchtMagazin, Nr. 6, Dezember 1999: *Projekt Schulteam, Präventionsarbeit an Deutschschweizer Schulen*, Hrsg. Verein DrogenMagazin, Basel.
- Tanner, H. (1996). *Schule und Sozialpädagogik – künftige Partner?* In: Sozialarbeit, Nr. 3, S. 3–9. Münsingen:.
- Tillmann, K.-J.; Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H.-G., Meier, U. & Popp, U. (1999). *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim und München: Juventa
- Wulfers, W. (1996). *Schulsozialarbeit – Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule*. Hamburg.